

VSGPFPB

**V SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO BRASIL**

**PESQUISAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA RETOMADA DA DEMOCRACIA: QUAL A AGENDA?**

15 a 17 de maio de 2024

**Anais do
V SIMPÓSIO
DE GRUPOS DE PESQUISA
SOBRE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO BRASIL**

Organizadores(as):

Isabel Maria Sabino de Farias

Jones Baroni Ferreira de Menezes

Lídia Andrade Lourinho

Marluce Torquato Lima Gonçalves

Nilson de Souza Cardoso

**EDIÇÕES
INESP**



ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

V SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL

PESQUISAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA RETOMADA DA DEMOCRACIA: QUAL A AGENDA?

15 A 17 DE MAIO DE 2024

ANAIS V SGPPFB

Organizadores(as):

Isabel Maria Sabino de Farias
Jones Baroni Ferreira de Menezes
Lídia Andrade Lourinho
Marluce Torquato Lima Gonçalves
Nilson de Souza Cardoso

2024

Isabel Maria Sabino de Farias
Jones Baroni Ferreira de Menezes
Lídia Andrade Lourinho
Marluce Torquato Lima Gonçalves
Nilson de Souza Cardoso
Organizadores(as)

**Anais do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre
Formação de Professores do Brasil
(V SGFPFB)**

INESP

Fortaleza - Ceará
2024

Copyright © 2024 by INESP

Coordenação Editorial

João Milton Cunha de Miranda

Assistente Editorial

Rachel Garcia, Valquiria Moreira

Diagramação e Projeto Gráfico

José Gotardo Filho e Mario Giffoni

Capa

Nilson de Souza Cardoso

Revisão

Sandy Lima Costa

Coordenação de impressão

Ernandes do Carmo

Impressão e Acabamento

Inesp

O conteúdo deste trabalho é de responsabilidade do(a) autor(a) e não reflete necessariamente o entendimento dos(as) organizadores(as) destas obra.

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado na Fonte por: Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

S612 Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil
(5. : 2024 : Fortaleza, CE)
 Pesquisas no campo da formação de professores na retomada da democracia: Qual a agenda? [livro eletrônico] 15 a 17 de maio de 2024 / organizadores(as), Isabel Maria Sabino de Farias ... [et al.]. – Fortaleza: INESP, 2024.
 893 p. : il. ; 10.773 KB ; PDF

 Anais do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. (ANAIS V SGPPFB)
 ISBN: 978-65-6094-072-7

 1. Formação de professores. 2. Docência. I. Farias, Isabel Maria Sabino de. II. Ceará. Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado. III. Título.

CDD 371.11

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro, desde que citados autores e fontes.

Inesp

Rua Barbosa de Freitas, 2674

Anexo II da Assembleia Legislativa, 5º andar

Dionísio Torres

CEP 60170-900 – Fortaleza - CE - Brasil

Tel: (85)3277.3701 – Fax (85)3277.3707

al.ce.gov.br/inesp

inesp@al.ce.gov.br

PALAVRA DO PRESIDENTE DA ALECE

O amplo acesso ao conhecimento conduz, de maneira efetiva, à formação de uma nação com mais oportunidades, econômica e socialmente mais justa, e abre caminhos para novas perspectivas de futuro.

O Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, composto por pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), qualifica e fortalece a produção acadêmico-científica sobre a formação de professores brasileiros e colabora com a reflexão sobre a prática da pesquisa em grupos na área. Seus anais destacam-se pelo elevado nível dos trabalhos ao valorizar a importância dos percursos para se chegar a resultados confiáveis e seguros.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece), por meio do seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), distribui esta publicação que contribui com nossa luta por um mundo que enxergue o ser humano como prioridade no qual cada professor configure uma forte esperança na construção de um novo estado e de um novo país.

Deputado Evandro Leitão
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

PALAVRA DO DIRETOR EXECUTIVO DO INESP

O Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), criado em 1988, é um órgão técnico e científico de pesquisa, educação e memória. Ao idealizar e gerenciar projetos atuais que se alinhem às demandas legislativas e culturais do estado, objetiva ser referência no cenário nacional.

Durante seus mais de 30 anos de atuação, o Inesp prestou efetiva contribuição ao desenvolvimento do estado, assessorando, por meio de ações inovadoras, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece). Dentre seus mais recentes projetos, destacam-se o "Edições Inesp" e o "Edições Inesp Digital", que têm como objetivos editar livros, coletâneas de legislação e periódicos especializados. O "Edições Inesp Digital" obedece a um formato que facilita e amplia o acesso às publicações de forma sustentável e inclusiva. Além da produção, revisão e editoração de textos, ambos os projetos contam com um Núcleo de Design Gráfico.

O "Edições Inesp Digital" já se consolidou. A crescente demanda por suas publicações alcança uma marca de 4 milhões de *downloads*. As estatísticas demonstram um crescente interesse nas publicações, com destaque para as de Literatura, Ensino, Legislação e História, estando a Constituição Estadual e o Regimento Interno entre os primeiros colocados.

O Anais do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil é mais uma obra do diversificado catálogo de publicações do "Edições Inesp Digital", que, direta ou indiretamente, colaboram para apresentar respostas às questões que afetam a vida do cidadão.

Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda
Diretor Executivo do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

COMISSÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- Prof^a. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc – UFV
Prof^a. Dra. Andréia Nunes Militão - UEMS
Prof^a. Dra. Antonia Solange Pinheiro Xerez - UECE
Prof^a. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes - UFOP
Prof^a. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto - UNICID
Prof^a. Dra. Eliana da Silva Felipe - UFPA
Prof^a. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT
Prof^a. Dra. Giovana Maria Belém Falcão - UECE
Prof^a. Dra. Giseli Barreto da Cruz - UFRJ
Prof^a. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias - UECE
Prof^a. Dra. Joana Paulin Romanowski - UNINTER
Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior - UECE
Prof. Dr. José Angelo Gariglio - UFMG
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - UFOP
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira - UFMG
Prof^a. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UnB
Prof^a. Dra. Laurizete Ferragut Passos - PUC/SP
Prof^a. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira - UNESP
Prof^a. Dra. Luciana Haddad Ferreira – PUC/Campinas
Prof^a. Dra. Magali Aparecida Silvestre - UNIFESP
Prof^a. Dra. Márcia de Souza Hobold - UFSC
Prof^a. Dra. Margareth Diniz - UFOP
Prof^a. Dra. Maria Iolanda Fontana - TUIUTI-PR
Prof^a. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco - UFPE
Prof^a. Dra. Maria Selma Grosch – FURB
Prof^a. Dra. Marta Nörnberg - UFPEL
Prof^a. Dra. Nilson de Souza Cardoso - UECE
Prof^a. Dra. Renata Portela Rinaldi - UNESP
Prof^a. Dra. Rita Buzzi Rausch - UNIVILLE
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto - UNESP
Prof^a. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho - UECE
Prof^a. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz - UnB
Prof^a. Dra. Silvana Ventrone - UFES
Prof^a. Dra. Simone Albuquerque da Rocha - UFR
Prof^a. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG
Prof^a. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG
Prof^a. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra – UFG
Prof^a. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM

PARECERISTAS AD HOC

- Prof^ª. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc – UFV
Prof^ª. Dra. Andréia Nunes Militão - UEMS
Prof^ª. Dra. Antonia Solange Pinheiro Xerez - UECE
Prof^ª. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes - UFOP
Prof^ª. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto - UNICID
Prof^ª. Dra. Eliana da Silva Felipe - UFPA
Prof^ª. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT
Prof^ª. Dra. Giovana Maria Belém Falcão - UECE
Prof^ª. Dra. Giseli Barreto da Cruz - UFRJ
Prof^ª. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias - UECE
Prof^ª. Dra. Joana Paulin Romanowski - UNINTER
Prof. Dr. José Airton de Freitas Pontes Junior - UECE
Prof. Dr. José Angelo Gariglio - UFMG
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - UFOP
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira - UFMG
Prof^ª. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UnB
Prof^ª. Dra. Laurizete Ferragut Passos - PUC/SP
Prof^ª. Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira - UNESP
Prof^ª. Dra. Luciana Haddad Ferreira – PUC/Campinas
Prof^ª. Dra. Magali Aparecida Silvestre - UNIFESP
Prof^ª. Dra. Márcia de Souza Hobold - UFSC
Prof^ª. Dra. Margareth Diniz - UFOP
Prof^ª. Dra. Maria Iolanda Fontana - TUIUTI-PR
Prof^ª. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco - UFPE
Prof^ª. Dra. Maria Selma Grosch – FURB
Prof^ª. Dra. Marta Nörnberg - UFPEL
Prof. Dr. Nilson de Souza Cardoso - UECE
Prof^ª. Dra. Renata Portela Rinaldi - UNESP
Prof^ª. Dra. Rita Buzzi Rausch - UNIVILLE
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto - UNESP
Prof^ª. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho - UECE
Prof^ª. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz - UnB
Prof^ª. Dra. Silvana Ventrone - UFES
Prof^ª. Dra. Simone Albuquerque da Rocha - UFR
Prof^ª. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG
Prof^ª. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG
Prof^ª. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra – UFG
Prof^ª. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM

COMISSÃO DE CONSULTORIA

- Prof^ª. Dra. Márcia de Souza Hobold – UFSC
Prof^ª. Dra. Magali Aparecida Silvestre – UNIFESP
Prof^ª. Dra. Maria do Céu Neves Roldão – CEDH/UCP - Portugal

V SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL

(V SGPFPB)

ANAIS DO V SGPFPB

<https://uece.br/eventos/simposioprof/>

Fortaleza, CE, Brasil

15 a 17 de maio de 2024

Comissão Organizadora:

Prof^a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias - UECE
Prof. Dr. Nilson de Souza Cardoso - UECE
Prof^a. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho - UECE
Prof. Dr. Jones Baroni Ferreira de Menezes - UECE
Prof^a. Ms. Iris Martins de Souza Castro - SEDUC/UECE
Prof^a. Ms. Nara Lúcia Gomes de Lima - UECE
Prof^a. Ms. Sandy Lima Costa - UECE
Prof^a. Ms. Genira Fonseca de Oliveira - UECE
Prof. Ms. Juliano Cruz de Oliveira - IFCE/UECE
Prof. Ms. Iure Coutre Gurgel - UERN/UECE

Realização

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
GT08 - Formação de Professores
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Centro de Educação (CED)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE)
Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE)
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

APRESENTAÇÃO

O reconhecimento do grupo de pesquisa como *contexto-tempo* de formação e de produção de conhecimento encontra-se na gênese da emergência do *Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil*. Este evento científico, estratégia epistêmica, política e pedagógica, foi constituída e é sustentada por pesquisadoras e pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) agregadas(os) em torno do Grupo de Trabalho (GT8) - Formação de Professores para conhecer, problematizar e fazer avançar esse campo de conhecimento e de investigação.

Produzir conhecimento é debruçar-se sobre uma dada realidade e, a partir do que dela se depreende, tecer ideias, alinhar reflexões, bordar constatações. A prática da pesquisa, quando realizada em grupo, pode ser ilustrada pelo tear de saberes e de conexões entre sujeitos que investigam, aqui traduzida nos textos que compõem essa obra. Numa tessitura construída por diversas linhas, nuances e olhares, apresentamos os *Anais do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil*, expressão daquilo que nos debruçamos na prática coletiva de investigar sobre a formação de professoras(es) no Brasil.

O desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, com esteio nos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social, constituem fundamentos basilares da luta histórica da ANPEd enquanto entidade científica sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, docentes e estudantes destes programas e demais pesquisadoras(es) da área. Na trajetória dos 46 anos dessa Associação, o GT8, consagrado à formação de professoras(es), apresenta-se como um dos mais consolidados, com significativa atuação nos processos de qualificação e fortalecimento da formação e da produção acadêmico-científica desse campo de conhecimento.

A realização do *V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil*, iniciada em 2006 (PUC/SP), tem propiciado, ao aglutinar pesquisadoras(es) de diversos contextos institucionais do país, a socialização das pesquisas produzidas, da compreensão das(os) pesquisadoras(es) acerca das pautas que demarcam o objeto de estudo da formação docente e a interlocução entre pares, com isso fortalecendo marcador distintivo da configuração da formação de professoras(es) como campo de estudo no contexto brasileiro - a existência de uma comunidade de cientistas que, por meios de seus programas de investigação e de suas sociedades representativas, fomentam o conhecimento e a formação, sistematizam uma linguagem fundamentada e compartilhada necessária à confiança e validação do conhecimento.

Vindo do Sudeste (2006 e 2016 – SP), passando pelo Sul (2001 - PR) e Centro-Oeste (2021 - Brasília), o *V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil* chegou ao Nordeste, às terras do Ceará de Raquel de Queiroz, de Patativa do Assaré, de Chico Anísio, de José de Alencar, Belchior, Fagner e tantos outros filhos e filhas que bordam, com suas narrativas e canto, as belezas desse lugar.

Foi na terra do sol, das dunas brancas e da renda que o *V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil* (2024) debruçou-se sobre *qual agenda para a pesquisa no campo da formação de profes-*

soras e professores, em tempo de retomada da democracia. Provocação que o GT 8 - Formação de Professores da ANPEd, em articulação com Programa de Pós-Graduação em Educação e com o Mestrado Intercampi em Educação e Ensino, ambos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), fez em torno da socialização de pesquisas sobre formação de professoras(es) nas diferentes regiões e estados da federação. Foi como jogar toda a luz que brilha no céu do Ceará nesta temática, dando relevo por meio dos 131 textos aqui disponibilizados, destacando a pluralidade do debate e fortalecendo a rede de contatos entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* e seus grupos de pesquisa que investigam a formação de professoras(es).

Nosso convite é para que se debrucem sobre as contribuições trazidas a vocês e que elas lhes deem o fio para continuarem outros bordados, construindo indicativos para avançar no desenvolvimento da pesquisa nacional sobre formação de professoras(es). Esse é o nosso intento!

As organizadoras e os organizadores.

SUMÁRIO

A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO CONSTRUCTO DE PESQUISADORAS/ES DO GRUPO DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO EM ARTE, ENSINO E HISTÓRIA – IARTEH.....	27
Ana Cristina de Moraes Juliane Gonçalves Queiroz Izabel Cristina Soares da Silva Lima Maria Edneia Gonçalves Quinto	
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O SENTIDO AMPLO DO SER PROFESSOR	34
Thiago Falcão Solon Adelaide de Sousa Oliveira Neta Giovana Maria Belém Falcão	
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORE(A)S DA REDE ESTADUAL DE MG: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.	40
Samira Zaidan Ana Lúcia Faria de Azevedo Andréa Schmitz Boccia Simone Grace de Paula	
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS DO PARANÁ	47
Susana Soares Tozetto Tuany Cristina Carvalho Santos Jessica Aparecida Prestes	
A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL.....	53
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva Fernanda Gasparin Lays Cristine Soares de Carvalho	
CONSTITUIÇÃO DE GRUPO DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES ACERCA DO GRUPO MATEMÁTICA E ENSINO	61
Marcilia Chagas Barreto Mikaelle Barboza Cardoso Joserlene de Lima Pinheiro Ana Cláudia Gouveia de Sousa	
ESTUDOS ACERCA DO PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OBJETO DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO NO GRUPO EDUCAS.....	68
Iure Coutre Gurgel Iris Martins de Souza Castro Nara Lúcia Gomes Lima Sandy Lima Costa	
ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS: SABERES DOCENTES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE PARTICIPANTES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	74
Daniel Azevedo de Brito Denílson Fernandes Aguiar Leiliane Frota Correia Lima	
CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO FACE AOS DESAFIOS DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS INICIANTES DA REDE PÚBLICA EM MATO GROSSO	80
Andreia Cristiane de Oliveira Simone Albuquerque da Rocha	

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES DAS INFRAESTRUTURAS FÍSICA E PEDAGÓGICA ESCOLAR	87
Maria Leticia de Sousa David Francisca Joselena Ramos Barroso Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	
EXPERIÊNCIA DIVIDIDA, APRENDIZAGEM COLETIVA: RELATOS DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA.....	94
Maria José da Silva Fernandes Aline Pereira Bessi Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli Daiana Aparecida Del Bianco	
EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA, FORMATIVA E COLETIVA DO FOPPE	101
Márcia de Souza Hobold Sílvia Zimmermann Pereira Guesser	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: CONCEITOS FUNDANTES PARA A PESQUISA-FORMAÇÃO DO FOPPE	107
Márcia de Souza Hobold Juliano Agapito Sílvia Zimmermann Pereira Guesser	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DEBATE: O QUE REVELAM AS PESQUISAS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO MARANHÃO?	113
Camila Castro Diniz Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida Nelcyleide de Jesus Pedrozo Lélia Cristina Silveira de Moraes	
FORMAÇÃO DOCENTE E (RE) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: A ATUAÇÃO DOS SUJEITOS EM TORNO DO PROBNC	120
Marcia Betania de Oliveira Anaylla da Silva Lemos Marta Priscila Costa Soares de Oliveira Mônica Barbosa Canuto	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: FORMAÇÃO, PROFISSÃO E TRABALHO DOCENTE NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES.....	127
José Rubens Lima Jardimino Andressa Maris Rezende Oliveri Breno Henrique Matias Renato José Dias Pereira	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LINGUAGEM HIPERMÍDIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	134
Lucila Pesce Geane Carneiro Santos Vieira Maria José da Silva Santos	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EPT: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO IFSUL CAMPUS PELOTAS	141
Daiane da Silva Gomes Marta Nörnberg	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE.....	147
Luis Fernando Bogéa Pereira Maria Alice Melo	

GRUPO DE PESQUISA FORMAR-UFF: INVESTIGANDO PROCESSOS FORMATIVOS ORIGINADOS SOB A PERSPECTIVA COLABORATIVA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	152
Mônica Vasconcellos Helen Ferreira Monica dos Santos Toledo Patrícia Gomes Passos	
O GRUPO DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO/UFR/MT EM PERCURSOS, PESQUISAS E MOVIMENTOS TRIPARTITES	159
Rosana Maria Martins Simone Albuquerque da Rocha	
O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONDIÇÃO DOCENTE NA REDE DE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS (REEMG)	166
Nayara Silva de Carie Ana Lúcia Faria de Azevedo	
IMAGINÁRIOS, FORMAÇÃO E POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	172
Izabel Espindola Barbosa Andréa Becker Narvaes Tânia Micheline Miorando Valeska Fortes de Oliveira	
MIRADA E O NOVO ENSINO MÉDIO NA ZONA DA MATA MINEIRA.....	178
Francione Oliveira Carvalho	
OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS PARANAENSES	185
Thaiane de Góis Domingues Susana Soares Tozetto	
PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA CONDIÇÃO DOCENTE EM PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES	192
Geralda Aparecida de Carvalho Pena Juliana Santos da Conceição	
PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES FORMATIVAS	199
Shirleide Pereira da Silva Cruz Gustavo Marcondes Zanette Oliveira	
PESQUISAS DE/SOBRE PROFESSORAS/ES DE MATEMÁTICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: INFERÊNCIAS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE.....	207
Wagner Ahmad Auarek Simone Grace de Paula Maria José de Paula	
PROFESSORES INICIANTES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL	213
Isabel Melero Bellor Itale Luciane Cericato Andressa Baldini da Silva Fabio dos Santos Bouças	
TEM PEDAGOGO ATUANDO FORA DA ESCOLA! MAS E A FORMAÇÃO?.....	219
Nilzilene Imaculada Lucindo Paloma Oliveira de Jesus Lima Regina Magna Bonifácio de Araújo Célia Maria Fernandes Nunes	

TRINTA ANOS DO GEPEIS: UMA ESCRIVÊNCIA DE SI PARA O OUTRO	227
Valeska Maria Fortes de Oliveira	
Izabel Espindola Barbosa	
Roberto Silva da Silva	
PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE REALIZADAS NO ÂMBITO DO FOPROFI - GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE/MG.....	234
Ana Maria Mendes Sampaio	
Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes	
Celia Maria Fernandes Nunes	
José Rubens Lima Jardimino	
SABERES DOCENTES APREENDIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO	241
Francisca Joselena Ramos Barroso	
Maria Leticia de Sousa David	
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	
PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES BACHARÉIS: FORMAÇÃO DOCENTE OU SABERES EXPERIENCIAIS?	248
Mayara Alves Loiola Pacheco	
Sônia Maria Soares de Oliveira	
Ana Beatriz Carvalho Lima	
Antonio Germano Magalhães Júnior	
O PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA COMO FORMADOR EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ.....	254
Daniel Martins Braga	
Elcimar Simão Martins	
PROPOSIÇÕES AO TRABALHO E À FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DAS DISSERTAÇÕES DE 2021 A 2023 DO GETRAFOR.....	261
Rita Buzzi Rausch	
Aliciene Fusca Machado Cordeiro	
Lucilene Simone Felipe Oliveira	
Andréia Heiderscheidt Fuck	
A CONDIÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO “INICIAL” DAS/DOS PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS.....	268
Maria do P. Socorro de Lima Costa	
Júlio Emílio Diniz-Pereira	
A ESCOLHA PELOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO: PERFIL DOS ESTUDANTES E MOTIVAÇÕES	274
Letícia Pereira de Sousa	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM VARGEM GRANDE - MA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁXIS	281
Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro	
Lélia Cristina Silveira de Moraes	
ANÁLISE DO ENGAJAMENTO DE PROFESSORES NA PESQUISA COM PROFESSORES INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE INDUÇÃO PROFISSIONAL.....	287
Isabel Maria Sabino de Farias	
Alexandro Macêdo Saraiva	
Marcel Lima Cunha	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DISPUTAS ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS	294
Elisângela André da Silva Costa	
Elcimar Simão Martins	
Maria Marina Dias Cavalcante	

A ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE E O ACOLHIMENTO DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO NÚCLEO GESTOR	301
Amanda Raquel Rodrigues Pessoa	
AValiação DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	308
Maria Lucijane Gomes de Oliveira Paulo Ernesto Lima Ferreira Emanuela Vieira de Oliveira José Airton de Freitas Pontes Junior	
CAMINHOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE (GEPForDoc)	315
Filomena Maria de Arruda Monteiro Mauro José de Souza Amanda Pereira da Silva Azinari Maria Luiza Troian	
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO CEARÁ: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA.....	322
Diana Nara da Silva Oliveira Luís Távora Furtado Ribeiro Sandra Maria Gadelha de Carvalho João Paulo Guerreiro de Almeida	
CIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA NO SERTÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DO GPTREES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	330
José Deribaldo Gomes dos Santos Jefferson Nogueira Lopes Layslândia de Souza Santos Lailton de Souza Santos	
O NOSSO CAMINHAR PELO GEPENCI: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES E ORIENTADORES APÓS 12 ANOS	336
Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro Raquel Crosara Maia Leite Erika Freitas Mota Cícero Magerbio Gomes Torres	
CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO.....	343
Heraldo Simões Ferreira Maria Adriana Borges dos Santos Symon Tiago Brandão de Souza Itamárcia Oliveira de Melo	
INSTRUMENTOS MATEMÁTICOS HISTÓRICOS QUE MOBILIZAM CONHECIMENTOS ALGÉBRICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA.....	352
Verusca Batista Alves	
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS TECENDO REDES COGNITIVAS DE APRENDIZAGEM (G-TERCOA/CNPQ): UMA DÉCADA DE PESQUISAS.....	359
Wendel Melo Andrade Maria José Costa dos Santos	
MEDIAÇÕES ON-LINE ATRAVÉS DE SEMINÁRIO TEMÁTICO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES FORMATIVAS NA PESQUISA	365
João Luiz da Costa Barros Lorhena Alves Pereira Suelen Coelho Lima de Andrade	

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM TERRITÓRIOS DE ALTA VULNERABILIDADE: A INICIAÇÃO NA PROFISSÃO NA REGIÃO DO ALTO TIETÊ/CABECEIRAS - SP	373
Magali Aparecida Silvestre Jorge Luiz Barcellos da Silva Francisca Chagas da Silva Barroso Solange Vaz	
O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): EDITAIS CAPES E A SITUAÇÃO NOS MUNICÍPIOS.....	380
Leila Pio Mororó Ana Luiza Salgado Cunha	
UM RETRATO DAS PESQUISAS EMPREENDIDAS NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS (GEPAS).....	386
Luciana Rodrigues Leite Andrea Abreu Astigarraga Elton da Silva Souza Ana Paula Martins Farias Vasconcelos	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE SOB O OLHAR DE UM GRUPO DE PESQUISA	393
Braian Veloso Francine de Paulo Martins Lima Marisa Bueno de Bellis Márcia Maria Espindola Gonçalves	
O CORPUS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	401
Simone Regina Manosso Cartaxo Jaqueline de Moraes Costa Keila Santos Victoria Mottim Gaio	
PESQUISA COM PROFESSORES INICIANTE EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL.....	408
Giseli Barreto da Cruz Cecília Silvano Batalha Fernanda Lahtemaher Talita da Silva Campelo	
GPEFAPE: UM GRUPO DE PESQUISA E ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA PARA-SI.....	415
Ana Sheila Fernandes Costa Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva Shirleide Pereira da Silva Cruz	
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (NUFOP/FE-UFG): TRAJETÓRIA E MOVIMENTOS DE PESQUISA.....	421
Valdeniza Maria L. da Barra Priscilla de Andrade Silva Ximenes José Firmino de Oliveira Neto Aline de Fátima Sales Silva	
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIRIMIR AS AUSÊNCIAS E FORTALECER A DOCÊNCIA.....	427
Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves Thays Cristina Aleixo Silveira Priscila Fernanda da Costa Garcia Thaís Aparecida de Carvalho Milagres da Paz	
PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.	433
Carla Patrícia Ferreira da Conceição Laurizete Ferragut Passos	

CONTRIBUTOS DE UM GRUPO DE PESQUISA DA UNESP PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA	439
Renata Portela Rinaldi Claudiele Carla Marques Christofaro José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti	
RETRATOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CEARÁ: REVELAÇÕES PRELIMINARES DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	446
Maria Marina Dias Cavalcante José Pedro Guimarães da Silva Cícera Maria Mamede Santos Maria Julieta Fai Serpa e Sales	
CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA: A POLITIZAÇÃO DA DOCÊNCIA.....	452
Raimunda Alves Melo Ernandes Soares Araújo Zilda Tizziana Santos Araújo	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA: O QUE EVIDENCIAM AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM ÂMBITO DO NIPEEPP?	458
Zilda Tizziana Santos Araújo Raimunda Alves Melo Ernandes Soares Araújo	
TRAJETÓRIAS DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO PERÍODO PANDÊMICO NA UFPI	465
Antonia Dalva França-Carvalho Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti Jucyelle da Silva Sousa Rafaella Coelho Sá	
FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO PROEJA.....	472
Nathalia Rissane Costa Gomes	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PROMOÇÃO DA SAÚDE NA PERSPECTIVA DA CONSCIENTIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES	479
Michell Gomes Ruth Gonçalves	
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET-PEDAGOGIA/UFC) PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS	486
Marta Suiane Barbosa Machado Gomes Régia Costa Farias Giovana Maria Belém Falcão	
CONHECENDO O GHEMAT-BRASIL E O GPEHM: NOVOS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA MATEMÁTICA	493
Adriana Nogueira de Oliveira Ana Carolina Costa Pereira	
DISTINÇÕES ENTRE PRECEPTORIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO DE ESTÁGIO	499
Daniel Azevedo de Brito Leiliane Frota Correia Lima	
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA NO NIPEEPP/UFPI: A FORMAÇÃO REFLEXIVA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	505
Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti Antonia Dalva França-Carvalho Núbia Suely Canejo Sampaio Larissa Mychelle Dourado Campos	

A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO GRUPO EDDOCÊNCIA: ESTUDO QUALITATIVO DO REPERTÓRIO FORMATIVO (2021-2023)	511
Elisangela André da Silva Costa Francisco Thiago Chaves de Oliveira Antoniele Silvana de Melo Souza	
DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO: CONTRIBUTOS DE PESQUISAS PRODUZIDAS NO EDUCAS/UECE	517
Antonio Carlos de Sousa Lyanna Lourdes Lima Leal Emanoela Vieira Mendes de Sousa Isabel Maria Sabino de Farias	
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRAÇÕES, A PARTIR DA RÉGUA DE CARPINTEIRO, AOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA	523
Sabrina de Sousa Paulino	
O DIREITO A APRENDER E A ATUALIDADE DA CONCEPÇÃO TOTALIZANTE DE FORMAÇÃO DO MST	530
Marcilia Nogueira do Nascimento Maria Aires de Lima Karla Raphaella Costa Pereira Frederico Jorge Ferreira Costa	
A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	537
Bruna Brito Santos Ruceline Paiva Melo Lins Raquel Crosara Gomes Leite Cicero Magerbio Gomes Torres	
AÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO GPEHM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA	544
Amanda Cardoso Benicio de Lima Kawoana da Costa Soares Pedro Henrique Sales Ribeiro Ana Carolina Costa Pereira	
O RETRATO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: LIMITES E POSSIBILIDADES	551
Bruna Gonçalo do Nascimento Francisca Fabiana Bento de Oliveira Maria de Fátima Cavalcante Gomes Anne Heide Vieira Bôto	
CÍRCULO DE CULTURA COM CRIANÇAS: UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	557
Franciélia Saraiva Alves Rodrigues Claudiana Nogueira de Alencar	
MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES PARA CURSAR LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	563
Maria Vanusa Sousa Melo Maria Diva Barbosa Lima Antonia Larissa Costa Silva Leandro Araujo de Sousa	
PONDERAÇÕES SOBRE O PROJETO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIVERSOS CONTEXTOS COMO PESQUISA DO FOPTIC	569
Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua Carlos Alberto de Vasconcelos Leandro Silva Moro Jhonatas Isac Pereira Lima	

AUDIOVISUAL E ESTÉTICA NOS ENREDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	575
Luciana Haddad Ferreira Gabriely Lolli de Oliveira Daniela Dias dos Anjos	
ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NO EDUCAS	582
Karoline Matos Monteiro Aliny Karla Alves de Freitas Lira	
DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.....	589
Áurea Virgínia Jovita Oliveira Nascimento Edinólia Lima Portela	
FORMAÇÃO DO EDUCADOR E PRÁTICAS EDUCATIVAS (FORMEPE): PESQUISAS VINCULADAS À PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM 2023-2024	596
Alvanize Valente Fernandes Ferenc Bárbara Lima Giardini Mariana Bezerra Castoldi	
CARACTERÍSTICAS DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO DE CONTEÚDOS EM TEXTOS ESCRITOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	603
Marta Nörnberg Patrícia Pereira Cava Natani Bierhals With	
GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E SOCIEDADE – RECONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS IMPLICAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE.....	609
Joana Paulin Romanowski Luís Fernando Lopes Rodrigo Otávio dos Santos	
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE TEXTOS DE PROFESSORAS DO GEALE.....	615
Marcia Lorena Saurin Martinez Débora Wendler de Andrade Natani Bierhals With Shelda Mendes Ribeiro Costa	
EDUCADORES/AS-ALFABETIZADORES/AS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS - EPJA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS CONTÍNUAS EM CAXIAS - MA.....	621
Oséias Lima da Silva Edinólia Lima Portela	
CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: UMA PESQUISA EM FORMAÇÃO.....	627
Débora Wendler de Andrade Marcele da Silva Fernandes	
PESQUISA COM PROFESSORES INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE INDUÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO GEPED/UFRJ	634
Ingrid Fernandes Roberta Rodrigues Leticia Oliveira Souza Giseli Barreto da Cruz	
MEMÓRIAS E REFLEXÕES: POTENCIALIDADES DA NARRATIVA DE PROFESSORES INICIANTE NO CONTEXTO DO GEPED/UFRJ	641
Leticia Oliveira Souza Ingrid Cristina Barbosa Fernandes Marcela Souza da Costa Marilza Maia de Souza de Paiva	

O NÚCLEO DE PESQUISA COMO ESPAÇO FORMATIVO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS EMERGENTES DE APRENDIZAGEM NO CENÁRIO PÓS PANDEMIA.....	648
Francisco Alisson de Sousa Martins Márcia Cristiane Eloi Silva Ataide Ivanilde Araújo de Sousa Benicio Franco Pereira	
AValiação DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: PRODUÇÃO ACADÊMICA DO GRUPO IMPA/UECE/CNPQ	654
José Airton de Freitas Pontes Junior Adriano Barros Carneiro Nadja Fonsêca da Silva	
CUIDADO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS SOBRE ENSINAR CIÊNCIA.....	662
Igor Daniel Martins Pereira Marcia Lorena Saurin Martinez	
CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CIENTÍFICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs: CAMINHOS PARA REPENSAR O PROCESSO FORMATIVO	669
Ray-lla Walleska Santos Ferreira Gouveia Maria Joselma do Nascimento Franco Maria Edjane Pereira da Silva	
PERSPECTIVA DE INDUÇÃO DOCENTE NAS PESQUISAS GEPED/UFRJ	676
Alessandra do Nascimento Santos Moraes Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho Elana Cristiana dos Santos Costa Marilza Maia de Souza de Paiva	
A FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES PARA A AÇÃO	682
Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres Wanda Terezinha Pacheco dos Santos Graciete Tozetto Goes	
CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DO GRUPO FOPTIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE 2018 A 2024.....	687
Carlos Alberto de Vasconcelos Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira Mônica Silveira Santana Jhonatas Isac Pereira Lima	
ANÁLISE DA CONDIÇÃO DOCENTE EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS.....	694
Maria José Batista Pinto Flores 694	
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E FÍSICA: UMA ANÁLISE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL	702
Andressa Baldini da Silva Isabel Melero Bello	
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ALIMENTADORA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DA ATUAÇÃO DOCENTE	708
Maria Joselma do Nascimento Franco Maria Erivalda dos Santos Torres Ana Carolina de Souza Silva	
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS EEMTI DO CEARÁ	715
Caniggia Carneiro Pereira	

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM VARGEM GRANDE - MA: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS	720
Jerusa Roiz de Sousa Gleiga Sandogas Sousa Cavalcante	
RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA DO GPTEFE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS)	726
Priscila Bastos Braga Dos Santos Gabriela Benvenuto Pereira Joyce Fernanda Guilanda de Amorim Gislaine Gonçalves dos Santos Ostrowski	
O PROFESSOR PESQUISADOR E AS CONTRIBUIÇÕES DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO COM PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	732
João Batista Monte de Oliveira Cicera Sineide Dantas Rodrigues Eunice Andrade de Oliveira Menezes	
DESAFIOS E SENTIMENTOS EM DECOLONIALIDADE: O HIATO E O ESTAR JUNTO CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A FAINDI/UNEMAT E O LEAL	738
Elizabeth Ângela dos Santos Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira Amanda Pereira da Silva Azinari Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira	
SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA DE QUÍMICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	744
Silvany Bastos Santiago Aline Mendes Mota	
A DIMENSÃO ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	748
Isabele Barbosa da Silva Monteiro Joyce Duarte de Carvalho	
A CONDIÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS E O CAMPO DA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	757
Maria Rita Neto Sales Oliveira Dina Mara Pinheiro Dantas Darsoni de Oliveira Caligiorne	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE COMUM NACIONAL: INVESTIGANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL, PROCESSOS FORMATIVOS E RESISTÊNCIAS COLETIVAS.....	763
Lucília Lino Adriana Araújo Eduardo Neto Priscila Costa	
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INDUTORA DAS DEMAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	770
Fabio Perboni Eliane Aparecida Miqueletti Milenne Biasotto Andréia Nunes Militão	
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (GEPPEF): PESQUISA, FORMAÇÃO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL	776
Andréia Nunes Militão Bruna Caroline Camargo Izabella Alvarenga Silva Carla Regina de Souza Figueiredo	

TRAJETÓRIA E PERFIL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR/UFC	782
Rosimeire Costa de Andrade Cruz Bruna Brito Ramos	
REDE DE PESQUISADORES SOBRE PROFESSORES DO CENTRO-OESTE (REDECENTRO): MOVIMENTOS HISTÓRICOS, PESQUISA COLABORATIVA E ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	789
Priscilla de Andrade Silva Ximenes José Firmino de Oliveira Neto Fabiane Oliveira Lopes Altina Abadia da Silva	
UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BAIXO TOCANTINS	795
Deilane Miranda de Freitas João Batista do Carmo Silva Benilda Miranda Veloso Silva	
O PAPEL DO TRABALHO DOCENTE E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.	801
Carlos André Nunes Lopes Charlene de Oliveira Rodrigues Tayane Dias Gomes Pessoa	
FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE IPIRÁ-BA: DESAFIOS CONCEITUAIS E ORGANIZACIONAIS	808
Welber Lima Santos	
UMA TAREFA VIVENCIADA EM UMA SALA TEMÁTICA PRODUZIDA A PARTIR DO CONTEXTO DO TRATADO CHRONOGRAPHIA, REPORTORIO DOS TEMPOS... ..	814
Antonia Naiara de Sousa Batista	
POR MOVIMENTOS DE PESQUISAS ENTRE FORMAÇÃO INVENTIVA E FORMAÇÃO EXPERIÊNCIA.....	820
Carla Acioli Lins Eveline Daniele Borges Silva Simões Joselha Ferreira da Silva Márcia Cristina Xavier dos Santos	
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIA, TRILHAS E PERSPECTIVAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EM MOVIMENTO	827
Laurizete Ferragut Passos Patrícia Albieri de Almeida Adriana Teixeira Reis	
FORMAÇÃO DOCENTE NO GPFHOPE/UFC: A DIVERSIDADE TEMÁTICA DO GRUPO DE PESQUISAS EM FORMAÇÃO DOCENTE, HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL.....	833
Luís Távora Furtado Ribeiro Marília Duarte Guimarães José Antônio Gabriel Neto Sandra Maria Gadelha de Carvalho	
CONHECIMENTOS MULTIPLICATIVOS ADVINDOS DO PROMPTUARIO VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO ATRAVÉS DE UBP COMO UMA PROPOSTA DIDÁTICA	841
Marina Oliveria Tavares Ednaldo Nunes da Silva Pedro Henrique Sales Ribeiro	

A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM LIMOEIRO DO NORTE/CE.....	849
Ana Valéria Galvão Lima José Ernandi Mendes	
CONTRIBUIÇÕES DO TABULEIRO DE XADREZ NAS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA	855
Jeniffer Pires de Almeida	
UMA PRÁTICA DE EXTENSÃO SOBRE ELABORAÇÃO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS)	862
Luiza Pompeu Prado Moreira Moreau Priscila Bastos Braga dos Santos	
PESQUISA-FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2009 A 2022	868
Francine de Paulo Martins Lima Braian Veloso Cleunice Cristina da Silva	
A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO NORTE.....	875
Karla Raphaella Costa Pereira Frederico Jorge Ferreira Costa	
O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	881
Coletivo de Pesquisadoras/es do PRODOC	
DIDÁTICA PARA JUVENTUDE: DIÁLOGO ENTRE A ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO	887
Silvana Mesquita Leonardo Silva Santos Simone Henriques Gonçalves Lima Thiago de Souza Moura	

A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO CONSTRUCTO DE PESQUISADORAS/ES DO GRUPO DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO EM ARTE, ENSINO E HISTÓRIA – IARTEH

RESEARCH-TRAINING AS A CONSTRUCT FOR RESEARCHERS FROM THE RESEARCH GROUP RESEARCH IN ART, TEACHING AND HISTORY – IARTEH

Ana Cristina de Moraes¹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH

Juliane Gonçalves Queiroz²

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH

Izabel Cristina Soares da Silva Lima³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH

Maria Edneia Gonçalves Quinto⁴

Instituto Federal de Educação Tecnológica, Canindé, CE, Brasil
Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH

Resumo

O texto discute a Pesquisa-Formação a partir da explicitação e reflexão sobre as pesquisas realizadas que estão vinculadas a um Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Estadual do Ceará – UECE – particularmente feita por pesquisadoras/as do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História - IARTEH. Das pesquisas concluídas, elencamos as dissertações e teses que foram publicadas de 2017 a 2022. Refletimos sobre a relevância teórico-metodológica da referida abordagem de pesquisa para a formação docente. Analisamos onze pesquisas-formações que emergiram do IARTEH, partindo da indagação: que constructos teórico-práticos norteiam as pesquisas-formações em foco? Na busca de elementos para refletirmos essa questão, nos detivemos na análise dos objetivos e das metodologias empregadas nas pesquisas concluídas e publicadas no website da UECE. As temáticas desenvolvidas por nosso Grupo de Pesquisa se inscrevem no campo da Educação e Arte-Eixo do PPGE: Formação de Professores, dentre as quais citamos: Educação Estética de Professores/as, Educação Musical, Formação Arte-educativa de Pedagogos/as, Dança e Educação, Poéticas Docentes etc. Com o levantamento e as análises, inferimos que, mesmo trabalhando de modo integrado no âmbito do Grupo de Pesquisa IARTEH, os/as pesquisadores/as constituem caminhos teórico-metodológicos singulares em cada investigação, por exemplo: a Pesquisa-Formação como meio de pesquisa reflexiva crítica, abordagem, metodologia, possibilidade formativa dentre outras formas de apreensão. Além disso, conclu-

1 Ana Cristina de Moraes, ORCID: 0000-0002-8650-8272. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestrado acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. Professora Adjunta da UECE. Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação. Bolsista CNPQ em Produtividade em Pesquisa (PQ2). Contribuição de autoria: escrita e análise de dados do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2212174289272193> E-mail: cris.moraes@uece.br

2 Juliane Gonçalves Queiroz, ORCID: 0000-0003-3413-048X. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) (2020). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2020) e graduada em Pedagogia (2014) pela mesma universidade. Graduada em Dança/Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Contribuição de autoria: escrita e análise de dados do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8181558051187152> E-mail: julianeg.queiroz@aluno.uece.br

3 Izabel Cristina Soares da Silva Lima, ORCID: 0000-0002-0075-0712. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Docente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais UAB/UECE. Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Gestora da EMEIEF Maestro Eleazar de Carvalho, Maracanaú, Ceará. Contribuição de autoria: escrita e análise de dados do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4837561954993144> E-mail: izabel.soares@aluno.uece.br

4 Maria Edneia Gonçalves Quinto, ORCID: 0000-0003-2021-3356. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica-IFCE; Curso de Pedagogia-IFCE-campus Canindé; Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Arte-PPGARTE/IFCE. Professora Efetiva do IFCE. Contribuição de autoria: escrita e análise de dados do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8287430522417568> E-mail: maria.quinto@ifce.edu.br

imos que todos que se envolvem em processos de Pesquisa-Formação, ao mesmo tempo em que investigam e problematizam um dado contexto, também ensinam e aprendem, particularmente, no campo epistemológico da Educação. Principalmente, no que se refere à composição de saberes e à formação de docentes, seja ela no âmbito da formação inicial ou continuada.

Palavras-chave: Pesquisa-Formação. Educação. Formação Docente.

Abstract

The text discusses Research-Training based on the explanation and reflection on the research carried out that is linked to a Postgraduate Program in Education – PPGE – at the State University of Ceará – UECE – particularly carried out by researchers from the Research Group Research in Art, Teaching and History - IARTEH. From the completed research, we list the dissertations and theses that were published from 2017 to 2022. We reflect on the theoretical-methodological relevance of the aforementioned research approach for teacher training. We analyzed eleven training research that emerged from IARTEH, starting from the question: what theoretical-practical constructs guide the training research in focus? In the search for elements to reflect this issue, we focused on analyzing the objectives and methodologies used in the research completed and published on the UECE website. The themes developed by our Research Group fall within the field of Education and Art - PPGE's Axis: Teacher Training, among which we mention: Aesthetic Education for Teachers, Musical Education, Art-educational Training for Pedagogues, Dance and Education, Teaching Poetics, etc. With the survey and analyses, we infer that, even working in an integrated manner within the scope of the IARTEH Research Group, researchers constitute unique theoretical-methodological paths in each investigation, for example: Research-Training as a means of research critical reflexive, approach, methodology, training possibility among other forms of apprehension. Furthermore, we conclude that everyone who is involved in Research-Training processes, while investigating and problematizing a given context, also teaches and learns, particularly in the epistemological field of Education. Mainly, with regard to the composition of knowledge and the training of teachers, whether within the scope of initial or continuing training.

Keywords: Research-Training. Education. Teacher Training.

Introdução

O recorte temático deste texto contempla a Pesquisa-Formação abordada a partir de onze estudos resultantes de Dissertações e Teses de integrantes do Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História – IARTEH – com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desde 2012 e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Reflete sobre as pesquisas-formações e abraça esta abordagem investigativa. Delineia-se, com isso, os aspectos teórico-metodológicos da Pesquisa-Formação como objeto de estudo do presente trabalho, com o objetivo de apresentar e analisar as pesquisas-formações desenvolvidas por pesquisadores/as do Grupo de Pesquisa IARTEH. Este Grupo prioriza estudos nos campos da Educação, Arte e seu ensino, História da Educação e da Arte, com foco no Eixo do PPGE: Formação de Professores/as. Desta forma, é nítida a vinculação de nossa discussão neste texto, ao EIXO 1: “Texto do grupo de pesquisa sobre os estudos desenvolvidos ou em andamento em seu âmbito”, por considerarmos que ele se refere diretamente à algumas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa IARTEH.

As reflexões deste texto dizem respeito às aprendizagens e experiências em Pesquisa-Formação (Longarezi; Silva, 2013) realizadas por professoras/es-pesquisadoras/es que atuam no campo da Arte-Educação. Ao investigarmos e problematizarmos um dado contexto, também, aprendemos e ensinamos, mobilizando saberes no âmbito da formação de docentes, seja na formação inicial ou na continuada.

Pesquisa-Formação diz respeito às metodologias investigativas que possibilitam “[...] uma participação efetiva dos professores nas atividades realizadas, que apresentem uma flexibilidade com relação ao conteúdo investigado e cuja finalidade priorize mais promover formação do que coletar dados” (Longarezi; Silva, 2013, p. 216). A pesquisa, com essa perspectiva, assume significativa dimensão político-ideológica e clara intenção de intervenção pedagógico-investigativa no contexto de exercício profissional dos docentes. Assim, “[...] cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113).

Com sua vertente transformadora e inclusiva, a Pesquisa-Formação modifica o foco de atenção do método para os sujeitos, que passam a ser importantes colaboradores. Não é, pois, ao método de pesquisa que os sujeitos devem se reportar e se adaptar, ao contrário. Os caminhos metodológicos são constituídos à medida que os sujeitos compõem o conjunto de saberes teórico-práticos no decorrer do processo investigativo-formativo. Uma perspectiva de pesquisa aberta e fluida, que de acordo com Ostetto (2019, p. 48 e p. 63), é um:

Processo de investigação profundamente marcado pelo encontro, pela escuta, pela espera e pela utilização de outras linguagens além da palavra, envolvimento em busca e mistério, imerso em experiências estéticas [...] a pesquisa vai ganhando forma, entre avessos e errâncias para revelar os achados que só podem ser encontrados porque procurados sob o compasso de Kairós, o tempo oportuno.

A Pesquisa-Formação é, pois, transformadora e inclusiva ao problematizar, romper e transgredir as propostas de pesquisa de cunho determinista e fechado, tradicionalmente desenvolvidos no campo científico. Parte da premissa de que uma ação investigativo-formativa exige abertura metodológica que abrace os variados saberes, atitudes e atos criativos em meio à diversidade de sujeitos que compõem o grupo que está em análise. Noutras palavras, a Pesquisa-Formação investiga *com* as pessoas e não *sobre* elas.

Em sintonia com a vertente freireana, fazer formação-investigação exige de todos/as os/as envolvidos/as disponibilidade e receptividade ao diálogo, à escuta sensível, à presença viva e ativa (Freire, 2006). Para o autor, de cada educador/a exige-se uma "curiosidade epistemológica", uma atitude investigativa permanente, como característica intrínseca a todo trabalho educativo. Nesse caminho vamos constituindo uma postura investigativa fundada na Pesquisa-Formação.

O IARTEH vem discutindo, por meio de atividades acadêmicas e pesquisas realizadas, temáticas envolvendo variadas linguagens artísticas, tendo como objetivo "[...] congrega pesquisadores que atuam no ensino de Arte, no âmbito da Universidade Estadual do Ceará (UECE), além de alunos e ex-alunos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)" (Moraes *et al.*, 2021, p. 2). Intenciona ainda "[...] sedimentar as pesquisas já realizadas em Arte e Ensino de Arte, desde 2006, quando é defendida a primeira dissertação do Núcleo" (Moraes *et al.*, 2021, p. 2).

A pesquisa de França (2007), por exemplo, embora não estando no marco temporal destacado, configura-se como referência inicial nos estudos em Pesquisa-Formação do IARTEH. Embora não lance mão do método Pesquisa-Formação, França (2007, p. 97) já menciona a necessidade de desenvolvimento de pesquisas do tipo formação e da formação em pesquisa, afirmando que "[...] falar em formação é trazer um conceito em movimento, que articula forma, ação, deformação".

Seguindo adiante, com o marco temporal de 2017 a 2022, tivemos algumas pesquisas envolvendo Pesquisa-Formação, considerando as mais recentes, que serão apresentadas a seguir. Ressaltamos também nesse estudo um artigo publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Moraes *et al.*, 2021), no qual nos detivemos às pesquisas realizadas no decênio de 2011 a 2021.

Este texto subdivide-se em: Introdução; aporte teórico-metodológico, resultados e discussões, apontando as pesquisas-formações realizadas pelo IARTEH, as análises sobre as referidas pesquisas e; as considerações finais.

Aporte teórico-metodológico, resultados e discussões

Apreendemos a Pesquisa-Formação como um processo ou "[...] um modo de operar que atrelasse a implicação do sujeito, seus atravessamentos afetivos e cinestésicos às transformações que materializam seu processo educacional" (Bochetti; Gonçalves, 2019, p. 278). A pesquisa é, nessa perspectiva, elemento imprescindível à formação docente. Como movimento basilar, o ato de pesquisar permeia todos os processos de formação por ser necessária à busca e produção de conhecimentos, às reflexões, aos apuros críticos, aos atos criativos e aos aprofundamentos teóricos. Ou seja, a pesquisa permeia todas as ações docentes, tanto em atuação pedagógica como também em processos de formação inicial e continuada. É buscando criar e aprofundar saberes teórico-práticos, que explicitem nossos modos de fazer Pesquisa-Formação, que vimos refletindo, registrando e publicizando nossas experiências investigativas (Moraes; Lima; Queiroz, 2023). Consideramos que nossos caminhos de pesquisas sobre temáticas vinculadas à Educação e à Formação Docente,

são dotados de potência teórico-prática, com viés formativo-investigativo. Um esforço de integração de saberes e de exercício colaborativo no fazer exploratório, em meio a processos de formação docente. Um processo que requer um contexto relacional: diálogos, trocas e apreensões de saberes afetivos, críticos e propositivos por meio de ações formativas pedagógicas, em um dado grupo. A Pesquisa-Formação pressupõe a constituição de sujeitos autônomos, colaborativos e abertos à novidade do pesquisar. Uma espécie de "ato de entrega", nos dizeres de Bocchetti e Gonçalves (2019, p. 284), "[...] uma espécie de entrega afetiva à "atmosfera" que se materializa no campo; uma disposição a ser permeada pelos afetos formados no turbilhão de pequenas percepções que emergem daquele espaço".

Dessa forma, apresentamos a seguir, as dissertações de Mestrado e, após, as Teses de Doutorado desenvolvidas pelo IARTEH com referência na abordagem da Pesquisa-Formação.

Lima (2020) aborda a Pesquisa-Formação e reflete na perspectiva da ação e reflexão nesse processo, de modo afetivo, particular, coletivo e participativo. Dialoga com professoras pedagogas com base em suas narrativas de experiências estéticas. Com elas, discutiu sobre saberes e novas possibilidades de aprendizagens nos diferentes âmbitos da existência humana. Emergiu daí, uma maior compreensão sobre experiências e vivências na formação estética atelial como potencializadoras de novas formas de ser, existir, se inventar e delinear percursos, ressignificando reflexões e ações docentes, através de aulas-ateliês.

Queiroz (2020) desenvolve a Pesquisa-Formação por meio de proposições investigativas e formação, colocando-se como mediadora participante do processo. A autora, propõe experimentações estéticas em dança, para si e para um grupo de docentes da Educação Básica, *lócus* onde verificou lacunas dos participantes. O grupo realizou encontros que ressignificação de seus contextos de ação e reflexão cotidianas. O ofício de pesquisar formando-se, é um desafio inerente ao universo da Educação. Junta experiências de vida, formação e possibilidades de transformação que reverberam diferentes proposições e perspectivas. (JOSSE, 2004).

Santos (2021) destaca a Pesquisa-Formação como parte significativa para novas possibilidades de vivências no ensino e na pesquisa em/com Arte. A autora nos apresenta experiência em Educação Musical Ativa para a formação docente em Música com estudantes da disciplina Métodos e Técnicas do Ensino em Música I, por meio de aulas-oficinas e rodas de conversa. A autora assume a postura de investigadora participante e os membros de participantes-colaboradores do processo de modo a evidenciar o papel formativo dessas práticas inovadoras.

Em Oliveira (2022) temos a junção de uma ferramenta de acessibilidade para pessoas com deficiência visual (PcDVs) à formação estética de futuros pedagogos na perspectiva da Pesquisa-Formação. A autora trabalha sob a ótica da audiodescrição (AD), num sentido de desenvolvimento do letramento visual e do impulso criativo (Schiller, 2011). Oportuniza a percepção de detalhes sobre a produção artística, assim como sobre o próprio processo criativo. Desse modo, os participantes fazem análises de fotografias feitas por eles próprios. Por fim, a autora amplia o conhecimento da AD quando trabalhada junto a futuros pedagogos nas aulas da disciplina Arte-Educação, contribuindo, assim, para sua formação estética.

Silva (2022), com referência em Josso (2010), utilizou a Pesquisa-Formação como apoio para propor uma intervenção por meio de cinco (05) encontros, denominados aulas-oficinas. Sua pesquisa desenvolve-se no componente curricular Arte-Educação com estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI). A autora reconhece o caráter coletivo e formativo dos sujeitos, ampliando a compreensão do propositor como atuante e envolvido na pesquisa quanto quaisquer participantes.

Paixão (2022), realizou uma Pesquisa-Formação com base nos estudos de Josso (2008), e por meio de intervenção na disciplina Arte-Educação de uma turma de Pedagogia da FACEDI/UECE, em Itapipoca. Devido ao contexto de pandemia da covid-19, sua intervenção foi 100% remota e consistiu em uma formação em literatura de cordel. Foram sete encontros sobre literatura de cordel e sua condição de instrumento auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Os participantes apropriaram-se da literatura de cordel como inovação e recurso a ser utilizado em sala de aula, sem perder de vista sua natureza multidisciplinar e o seu registro como Patrimônio Cultural Imaterial, forma de expressão do povo brasileiro e, além disto, elemento constitutivo da memória e da identidade cultural.

Na análise das Teses defendidas, França (2017) defende e pesquisa uma formação em que se experimente a ligação entre patrimônio, formação de professores e escola, de forma estética, reflexiva, num movimento de formar formando. A Pesquisa-Formação é pautada na perspectiva de Josso (2004), Pineau (2006), Pineau e Le Grand (2012), considerando a investigação como um lugar privilegiado de formação. Nesse sentido, a pesquisadora e os participantes promovem um

ambiente cooperativo e participativo. A tese visa como objetivo geral compreender o modo como a Educação Estética, mediada pelo patrimônio cultural, pode repercutir no processo formativo de professores e em sua prática pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um curso/formação e oficinas com professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Viçosa do Ceará. Por fim, tem-se que a complexidade do objeto de pesquisa foi refletida por meio de indícios que levaram à compreensão de sua especificidade, observando-se ainda a escuta sensível e a postura da *bricoleur* científica.

Arrais (2018) utilizou como metodologia de investigação a Pesquisa-Ação de caráter colaborativo e formativo, trazendo a proposta de educação estética de professoras a partir de experiências com Arte e Cultura. O autor pesquisou a educação estética de professoras do Ensino Fundamental, mediada por experiências com o patrimônio cultural, a formação em serviço, a reflexão sobre a própria prática e a possibilidade de mudanças no interior das relações, das práticas e da instituição pela participação ativa dos sujeitos.

Peixoto (2019) utilizou como metodologia histórias de vida e formação, alicerçada em procedimentos da Pesquisa-Formação e da História Oral. Os procedimentos utilizados foram: entrevistas, narrativas autobiográficas, análise documental, relatos orais e escritos, os quais se apoiaram nos estudos de Josso (2004), Warschauer (2001) e Nóvoa (1995;1988). A autora trabalhou com fragmentos da vida de pesquisadora e as experiências mobilizadoras, revelando leituras dialógicas individuais e coletivas na construção pessoal como artista-docente-pesquisadora, esboçando uma metodologia própria de ensino, nomeada "artistar-docenciar": articulação entre o ser artista-docente e o docente-artista.

Medeiros (2020) utilizou a Pesquisa-Formação e Pesquisa-Ação Crítica (Franco, 2005) motivada pelo pesquisador junto aos participantes nos percursos vivenciados em uma formação extracurricular. Os conhecimentos mobilizados foram: história, patrimônio cultural material e imaterial, cinema, Arte como experiência e formação inicial docente em Artes Visuais. A autora aborda as mudanças tecnológicas que nos levaram à realidade digital, aliadas aos novos hábitos de consumo de aparelhos de comunicação de uso pessoal como *desktop* e *smartphone*, responsáveis por um crescimento exponencial da produção e consumo de imagens na atualidade. Os dados foram produzidos nos "encontros de sensibilizações estéticas" que permitiram o planejamento e a aplicação de uma ação formativa com um grupo colaborador, constituído por licenciando(a)s e licenciado(a)s do CLAV/IFCE, ao longo de um curso de pequena duração.

Considerações finais

A Pesquisa-Formação norteia metodologias investigativas de participação ativa e escuta sensível de cada participante do grupo de investigação. Para tal, o objeto de estudo carece de pertença e afetividade no processo investigativo de envolvimento com os sujeitos participantes.

Percebemos o quanto a Pesquisa-Formação contribuiu para o desenvolvimento das pesquisas aqui analisadas, transgredindo as experiências vividas pelos participantes. Tal abordagem foi contemplada em estudos com *a/r*/tografia, aulas-ateliês e artes visuais, dança, música, recurso de acessibilidade e formação estética, aula oficina, pesquisa de caráter investigativo formativo, dentre tantas outras formas e meios. Em nível acadêmico, na formação inicial, há proposições e ações sendo realizadas na perspectiva da Pesquisa-Formação através de integrantes do IARTEH que compõem o corpo docente e realizam mediações em seus territórios didáticos nos cursos de licenciaturas.

Por fim, a Pesquisa-Formação pode ser entendida e aplicada de muitas maneiras: abordagem, pesquisa reflexiva crítica, metodologia, possibilidade formativa, postura investigativa, condução para a construção de novas propostas pedagógicas, na perspectiva de uma pesquisa que transforma e instiga a composição de caminhos teórico-metodológicos mais criativos e reflexivos.

Referências

ARRAIS, Gardner de Andrade. **Educação estética de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio. 206 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2018.

BOCCHETTI, André; GONÇALVES, Teresa. Caminhar entre a pesquisa e a educação: um exercício e algumas notas em favor do caráter acontecimental do pensamento.

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte da UECE e do CEFET**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2007.

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **Educação estética e Patrimônio Cultural**: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará. 373 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 31, nº 3, p.483-502, set, 2005. Quadrimestral.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GUEDES, Adrienne Ogêda.; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Chistine. Investigação-Formação: a reflexão sobre a vida como construção de aprendizado na formação profissional. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí: ANPEDSUL, p.1-11, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva. **Aulas-ateliês**: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. 170 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2020. 170 f.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**. V. 13, nº. 03, p. 214-225. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390>>. Acesso em: 12/11/22.

MEDEIROS, Wendel Alves de. **Educação estética videográfica com licenciandos em Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 323 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2020.

MORAES, Ana Cristina de *et al.* *Grupo de pesquisa IARTEH*: educação, dialogicidade, arte e formação docente. In: Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. **Anais...** Brasília (DF) Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/IVSIMPOSIODEGRUPOSDEPESQUISADEFORMACAODEPROFESSORES/341838-GRUPO-DE-PESQUISA-IARTEH--EDUCACAO-DIALOGICIDADE-ARTE-E-FORMACAO-DOCENTE>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

MORAES, Ana Cristina de. LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva. QUEIROZ. Juliane Gonçalves. (org). **Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente**. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- OLIVEIRA, Georgia Tath Lima de. **Audiodescrição e a formação estética de futuros pedagogos na disciplina arte-educação**. F. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2022.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. A pesquisa em círculos tecida: ensaios de metodologia errante. In: GUEDES, A. Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, Alteridade e Experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- PAIXÃO, Fernando. **A literatura de cordel como patrimônio cultural imaterial brasileiro na formação estética de docentes**. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2022.
- PEIXOTO, Jacqueline Rodrigues. **Travessias no artistar-docenciar: trajetórias de uma atriz-bailarina-educadora**. 224 f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2019.
- PINEAU, Gaston. Investigaciones transdisciplinarias en formación. In: **Jornada de Innovación Universitaria: transdisciplinaridad, 2**, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2006, Analles, 2006.
- PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRRN, 2012.
- QUEIROZ, Juliane Gonçalves. **Dança como elemento de formação estética de docentes**. 2020. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.
- SANTOS, Brena Neilyse Correia dos. **Formação docente e educação musical ativa: uma pesquisa-formação no curso de Licenciatura em Música da UECE**. 184 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2021.
- SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: EPU, 2011.
- SILVA, Camila Oliveira da. **Formação docente para o ensino de arte na educação infantil: pistas produzidas em uma pesquisa-formação no curso de pedagogia (UECE/FACEDI)**. 66 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, 2022.
- WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas fora e dentro da escola**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: O SENTIDO AMPLO DO SER PROFESSOR

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE BROAD MEANING OF BEING A TEACHER

Thiago Falcão Solon⁵

Prefeitura Municipal de Caucaia, Caucaia, CE, Brasil Educação,
Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS
Eixo 2

Adelaide de Sousa Oliveira Neta⁶

Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, CE, Brasil Educação,
Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Giovana Maria Belém Falcão⁷

Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, CE, Brasil Educação,
Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como um serviço da Educação Especial no Brasil, vem sendo norteado nos últimos anos pelo paradigma atual da educação inclusiva, assim como os professores atuantes nesse segmento docente, que precisam lidar com os desafios e possibilidades existentes em contexto de inclusão para o crescimento e evolução na carreira. Nesse sentido, este texto tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, destacando os fatores e aspectos envolvidos nesse processo. A pesquisa, em formato de um ensaio teórico, vincula-se às temáticas da formação de professores, Atendimento Educacional Especializado e educação inclusiva, discutidas no âmbito do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará (EDUCAS/UECE). Como resultados, o estudo demonstra que o desenvolvimento profissional dos professores do AEE e seus elementos constitutivos, sejam eles internos ou externos à profissão, fazem parte de um processo amplo, complexo, em que variados são os fatores a influenciarem o crescimento e a evolução na carreira, como o próprio contexto atual da educação inclusiva. Constata-se, ainda, que a complexidade das atribuições do professor do AEE, as condições de trabalho pouco favoráveis, as iniciativas fragmentadas de formação continuada, entre outros aspectos, minimizam as possibilidades de desenvolvimento desses docentes na profissão, sendo concentrado em suas ações o sucesso ou não da inclusão escolar. Por fim, são necessárias propostas de formação continuada de caráter crítico, reflexivo e comprometidas com o papel social do professor do AEE, os vendo não apenas como profissionais, mas, sobretudo, como pessoas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Desenvolvimento Profissional Docente. Formação Continuada. Inclusão.

5 **Thiago Falcão Solon**, ORCID: 000-0002-3662-1306. Prefeitura Municipal de Caucaia; Universidade Estadual do Ceará; Programa de Pós-Graduação em Educação). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), técnico pedagógico do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (CE), membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE) Contribuição de autoria: execução, análise e escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0988309741411601> E-mail: thiago22falcao@gmail.com

6 **Adelaide de Sousa Oliveira Neta**, ORCID: 0000-0002-5699-5858. Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação; Centro de Educação. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Educação Básica da rede municipal de Fortaleza atuando no Atendimento Educacional Especializado, membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). Contribuição de autoria: leitura, análise e formatação do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2306541032452849> E-mail: adelaidoliveira197@gmail.com

7 **Giovana Maria Belém Falcão**, ORCID: 0000-0003-0995-1614. Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação; Centro de Educação. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará, pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). Contribuição de autoria: leitura, análise e orientação do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4445200634509031> E-mail: giovana.falcao@uece.com

Abstract

Atendimento Educacional Especializado (AEE), defined as a Special Education service in Brazil, has been guided in recent years by the current paradigm of inclusive education, as well as teachers working in this teaching segment, who need to deal with the challenges and possibilities that exist in context of inclusion for career growth and evolution. In this sense, this text aims to reflect on the professional development of AEE teachers, highlighting the factors and aspects involved in this process. The research, in the format of a theoretical essay, is linked to the themes of teacher training, Specialized Educational Service and inclusive education, discussed within the scope of the *Educação, Cultura Escolar e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará*. As a result, the study demonstrates that the professional development of AEE teachers and its constituent elements, whether internal or external to the profession, are part of a broad, complex process, in which the factors influencing growth and evolution in the career, as well as the current context of inclusive education. It is also clear that the complexity of the AEE teacher's duties, the unfavorable working conditions, the fragmented continuing education initiatives, among other aspects, minimize the possibilities for the development of these teachers in the profession, with the focus on their actions being success or not of school inclusion. Finally, proposals for continued training are needed that are critical, reflective and committed to the social role of the AEE teacher, seeing them not only as professionals, but, above all, as people.

Keywords: Atendimento Educacional Especializado. Teacher Professional Development. Continuing Training. Inclusion.

Introdução

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), em linhas gerais, configura-se como um serviço da Educação Especial realizado na escola comum, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)). O professor que atua nesse serviço deve fundamentar seu trabalho com base na perspectiva atual da educação inclusiva, conforme orientam os diversos documentos normativos (BRASIL, 2008, 2009, 2010).

Como atribuições do docente do AEE, destacam-se identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público da Educação Especial (estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação) na escola, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, 2010). Além disso, os mesmos documentos assinalam o dever de estabelecer parcerias intersetoriais e com professores de sala comum a fim de favorecer a inclusão dos estudantes, bem como produzir estudos de caso, planos de AEE, entre outros instrumentais exigidos ao trabalho no serviço.

Nesse sentido, Borges (2019) chama atenção para a importância de refletirmos sobre o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, como um processo que envolve o crescimento e a evolução do docente na carreira. Os desafios e as possibilidades existentes em contexto de educação inclusiva passam a ser aspectos decisivos, pois estão diretamente relacionados ao modo como os docentes do AEE dão sentido à profissão, realizam suas atribuições e atuam nos diferentes segmentos do trabalho nas SRM. Como uma ação paradigmática, a proposta de inclusão ainda é envolta de desafios que irão favorecer ou dificultar o desenvolvimento profissional do professor do AEE, muito embora, esse desenvolvimento seja mais abrangente e dependa de um conjunto de fatores para a sua realização.

Com base em tais pressupostos, partimos dos seguintes questionamentos: Como o contexto dos professores do AEE relaciona-se ao conceito de DPD? Que aspectos e fatores atravessam o desenvolvimento profissional dos docentes do AEE em contexto de educação inclusiva? Buscando responder a essas indagações, este texto tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, destacando os fatores e aspectos envolvidos nesse processo. A pesquisa vincula-se às temáticas da formação de professores, Atendimento Educacional Especializado e educação inclusiva, discutidas no âmbito do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará (EDUCAS/UECE).

Desse modo, o texto insere-se no formato de um ensaio teórico, que, de acordo com Boava, Macêdo e Sette (2020) define-se pela reflexão sobre um determinado tema ou fenômeno da realidade, visando a ampliação das discussões em pesquisas posteriores. Esse tipo de trabalho é realizado, essencialmente, mediante materiais como livros e artigos científicos, os quais subsidiam a explanação do assunto proposto. O estudo consistiu, então, na reflexão sobre a temática do Atendimento Educacional Especializado, mediante as pesquisas de Pletsch (2011), Queiroz (2017),

Borges (2019), bem como seus atravessamentos com o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, ao apoiarmos-nos em Nóvoa (2002), Garcia (2009), Imbernón (2010), entre outros autores.

Assim sendo, o texto está organizado da seguinte forma. Além desta introdução, discutimos, na próxima seção, o contexto dos professores do AEE, bem como suas aproximações e atravessamentos com o conceito de DPD. Posteriormente, refletimos sobre os aspectos, fatores e determinantes que atuam no desenvolvimento profissional dos docentes do AEE, relacionando-os aos desafios presentes no trabalho em cenário de educação inclusiva. Por fim, trazemos as nossas considerações finais e as referências utilizadas.

Atendimento Educacional Especializado e Desenvolvimento Profissional Docente: aproximações iniciais

De modo geral, o desenvolvimento profissional dos professores do AEE é influenciado por um conjunto amplo e complexo de fatores, tendo como mote o paradigma atual da educação inclusiva. Entre suas principais diretrizes, Silva e Velanga (2015) problematizam o difícil e desafiador dever conferido ao AEE de eliminar as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial na escola. Essas barreiras, de diferentes ordens e origens, são atravessadas por complexas determinações dentro e fora do ambiente escolar, levando a reverberações no desenvolvimento profissional dos professores do AEE.

De acordo com Tinti (2016), o DPD no contexto do AEE perpassa pelos conhecimentos e atribuições exigidos ao professor para o trabalho em SRM, bem como pelo cumprimento dos objetivos de uma escola inclusiva. Envolve, também, o modo como os docentes do AEE dão sentido à profissão, produzem significados às suas vivências e relacionam-se com os sujeitos presentes em seu cotidiano profissional. Esses sujeitos dizem respeito aos estudantes público da Educação Especial, as famílias, os gestores escolares, outros professores do AEE ou de sala de aula comum, entre outros.

Nessa direção, Garcia (2009, p. 10) assevera que o DPD

é um processo, individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente, a escola, e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais, através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais (GARCIA, 2009, p. 10).

Com isso, entendemos que o desenvolvimento profissional dos professores do AEE não é algo isolado ou dado apenas pelos mesmos aspectos, ele é influenciado pelas características coletivas da profissão, ao passo que considera também as vivências e ações produzidas individualmente por cada professor ao longo da carreira. Além disso, o crescimento do docente do AEE na profissão não ocorre apenas por fatores formais, ligados ao trabalho no serviço, mas, também, por aspectos informais, ou seja, um elogio, uma lembrança, uma música, etc.

Contudo, ainda de acordo com Garcia (2009), o desenvolvimento profissional do professor deve estar atrelado às necessidades e desafios vividos na escola, e não de forma externa a ela. No contexto do AEE, Borges (2019) considera a escola como espaço privilegiado de aprendizagens e onde ocorre grande parte das vivências que interferem no desenvolvimento profissional dos docentes. Isso porque, na escola, o professor do AEE cumpre a maioria das suas atribuições, produz estudos de caso e planos de AEE, realiza os atendimentos e o planejamento colaborativo com professores de sala de aula comum (QUEIROZ, 2017). Além disso, como um professor que faz parte da escola, o docente do AEE também participa intensamente das diversas atividades escolares, eventos, projetos, oficinas, entre outras.

Outro aspecto a se considerar é a relação do professor do AEE com as redes de ensino, com as associações e com os sindicatos, pois podem fomentar situações que favorecem o engajamento e o crescimento na carreira. A esse respeito, Garcia (2009, p. 7), advoga que o DPD se trata de um "processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores". Por esse motivo, salientamos a importância da articulação com diferentes instâncias para o desenvolvimento profissional dos professores do AEE, pela possibilidade de oferta de experiências planejadas e sistematizadas para esse fim.

Nesse sentido, Nóvoa (2002) situa a formação continuada como sendo uma dessas experiências, por isso sua intrínseca relação com o DPD, ao representar um tipo de experiência sistematizada/planificada com o objetivo de proporcionar qualificação e aperfeiçoamento profissional aos professores. O mesmo aplica-se aos docentes do AEE, que tem na formação continuada uma

importante experiência, a qual é sistematizada/planificada pelas instituições educacionais e pelas redes de ensino brasileiras. Contudo, lembremo-nos que a formação para o AEE é envolta dos objetivos da educação inclusiva, isto é, de interesses e conhecimentos que interagem com o desenvolvimento profissional desses docentes, independente da modalidade de cursos e dos proponentes da formação.

Em suma, vimos que o desenvolvimento profissional dos professores do AEE é atravessado por fatores e determinações complexas, indo desde uma perspectiva micro até uma perspectiva macro, mas que se relaciona com o contexto maior da educação inclusiva. Pensar sob tal ponto de vista associa-se ao fato de que o DPD diz respeito a todos os aspectos do segmento docente, de forma ampla e multidimensional. Além dos aspectos aqui mencionados, outros fatores também estarão permeando o desenvolvimento profissional no contexto do AEE, os quais serão destacados a seguir.

Desenvolvimento profissional de professores do AEE: outros fatores e caminhos possíveis

Se, por um lado, o desenvolvimento profissional dos professores do AEE é influenciado pelo contexto maior da educação inclusiva, por outro, como vimos, as vivências produzidas também irão atuar no modo como esses docentes evoluem na profissão. Esses e outros fatores, porém, relacionam-se com outros determinantes e aspectos da profissão docente no AEE, os quais serão decisivos para as possibilidades de crescimento do docente do AEE na carreira, pois envolvem dimensões que estão para além do trabalho na SRM.

Nessa perspectiva, discutimos a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores do AEE e a constituição da identidade docente, como processos interdependentes de reflexão do professor consigo mesmo e com os outros. Imbernón (2010) defende que o DPD "é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade" (p. 77-78). Assim, a identidade docente no contexto do AEE torna-se um ponto de discussão, ao ser atribuído aos professores um perfil multifuncional, capaz de compreender todos os conhecimentos e atribuições pertinentes à construção de uma escola inclusiva (SILVA; VELANGA, 2015).

Com isso, a constituição de uma identidade crítica, autônoma e emancipada é dificultada aos professores do AEE, na medida em que o desenvolvimento profissional desses docentes também é limitado em sua realização. Ao serem interpelados pela lógica da educação inclusiva, os professores do AEE devem basear-se em conhecimentos e atribuições que extrapolam o trabalho docente, como, por exemplo, a aquisição de conhecimentos de gestão educacional e das parcerias com a Assistência Social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008). Vale destacar, ainda, que a autonomia do professor para decidir sobre sua carreira não deve ser desconsiderada, mas a melhoria de outros fatores (salário, estrutura, condições de trabalho, nível de decisão, nível de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão de forma muito decisiva (JARDILINO; SAMPAIO, 2019).

Nesse sentido, Imbernón (2010) assinala que as condições objetivas e subjetivas de trabalho são fundamentais para o desenvolvimento do docente na profissão. No contexto dos professores do AEE, Borges (2019) destaca as dificuldades estruturais de muitos sistemas educacionais, a falta de recursos e materiais, bem como o fato de não existirem, ainda, SRM em todas as escolas, como é previsto nas legislações nacionais. Esse cenário leva os professores do AEE a acompanharem/apoiarem escolas que não possuem o serviço, muitas vezes em localidades distantes, ampliando o quantitativo de estudantes atendidos e dificultando o acesso ao AEE.

Todo o cenário aqui mencionado leva-nos a pensar nas implicações das dificuldades, desafios e contradições existentes no trabalho dos professores do AEE em seus processos de desenvolvimento profissional. Para reforçar essas análises, Imbernón (2010) enfatiza a necessidade do DPD ser compreendido não apenas no microcontexto da escola, mas pela base material da sociedade capitalista, que historicamente vem identificando os professores como profissionais proletários. Com isso, entendemos que as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores do AEE alcançam o patamar das macropolíticas educacionais produzidas no Brasil, que, segundo Mendes (2010) precarizam o trabalho docente e colocam o professor do serviço na posição de polivalente, missionário, solitário e maior protagonista para a inclusão ou não dos estudantes.

Outro aspecto importante a ser lembrado, notadamente entre a formação dos professores do AEE e o DPD, diz respeito à necessidade de não existir uma fragmentação ou maior valorização entre formação inicial e formação continuada nesse processo. Sobre esse aspecto, Garcia (2009) levanta críticas e reafirma os processos de formação inicial e continuada como complementares e aliados no enfrentamento aos impasses encontrados no fazer docente.

É fato que a formação continuada, por sua própria natureza, como uma etapa formativa que ocorre ao longo da carreira do professor, visando o aperfeiçoamento e à qualificação profissional, tenha uma maior aproximação quando se trata do DPD, mas todos os momentos da formação e atuação do professor serão igualmente decisivos em como ele produz significados às diversas vivências, direciona sua carreira e constitui-se como docente. E isso aplica-se também às políticas educacionais relativas à formação de professores e outros elementos do fazer docente, que precisam dialogar e ter como meta o desenvolvimento profissional dos professores, mesmo em meio aos inúmeros interesses, contradições e descontinuidades em suas proposições.

Com relação aos professores do AEE, Queiroz (2017) aponta que a maior valorização e discussões sobre a formação continuada desses profissionais devem-se à importância dessa formação para a atuação no serviço. Não por acaso, "para atuar no AEE, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área" (BRASIL, 2008, p. 17). Portanto, além de um pré-requisito para a função, a formação continuada exerce papel fundamental na oferta dos conhecimentos exigidos ao professor desse serviço, levando-nos a pensar na complexidade dessa formação e na sua capacidade responsiva frente aos objetivos da proposta de educação inclusiva.

Não obstante os questionamentos sobre o alcance da formação continuada, as problemáticas no tocante à formação inicial dos professores do AEE também não devem ser desconsideradas, pois representa as bases da formação docente e muito se discute sobre o conteúdo, as reais contribuições da formação inicial para o ser professor no AEE, bem como o seu diálogo com a formação continuada. A falta de esclarecimento sobre tais problemáticas é ampliada às políticas públicas de formação dos professores, que pouco se destinam à formação continuada e tampouco à formação inicial, havendo ainda uma dispersão entre essas políticas e o não direcionamento por parte das orientações gerais.

Considerações finais

A partir da realização desse estudo, constatamos que o desenvolvimento profissional dos professores do AEE e seus elementos constitutivos, sejam eles internos ou externos à profissão, fazem parte de um processo amplo, complexo, em que variados são os fatores a influenciarem o crescimento e a evolução na carreira. A escola, em particular, parece ter um papel decisivo, por ser o local em que ocorre grande parte do trabalho do docente do AEE, mas outros elementos igualmente importantes também podem influenciar o desenvolvimento na profissão, notadamente, a formação continuada. Ela assume função de destaque, pois mesmo que não exclusivamente, representa um dos mais importantes aspectos do ser professor no AEE, possuindo função específica em cenário de educação inclusiva.

Nesse sentido, as especificidades e características que abrangem o trabalho dos professores do AEE têm como base os objetivos da perspectiva da educação inclusiva. Mesmo sendo um princípio que traz contribuições no âmbito legal, filosófico e pedagógico, os desafios erigidos dessa ideia de educação tornam o crescimento dos docentes do AEE uma meta de difícil alcance. A complexidade das atribuições, os contextos de trabalho pouco favoráveis, as iniciativas fragmentadas de formação continuada, entre outros aspectos, minimizam as possibilidades de desenvolvimento dos professores do AEE, sendo concentrado em suas ações o sucesso ou não da inclusão escolar.

Sabemos, pois, que o DPD é considerado um processo amplo, ocorrendo à longo prazo, portanto, não serão os desafios provocados pela proposta de educação inclusiva os únicos fatores a impedirem o desenvolvimento dos professores do AEE na profissão. Por outro lado, são necessárias iniciativas institucionais e governamentais que, de fato, possam contribuir com o crescimento desses profissionais, para além de visões técnicas, prescritivas e instrumentais presentes em propostas de formação continuada. Ressaltamos, ainda, a importância de serem ofertadas formações continuadas de caráter crítico, reflexivo e comprometidas com o papel social dos professores do AEE, os vendo não apenas como profissionais, mas, sobretudo, como pessoas.

Referências

BOAVA, D. L. T.; MACÊDO, F. M. F.; SETTE, R. de S. **Contribuições do ensaio teórico para os estudos organizacionais**. Revista Administração em Diálogo: v. 22, n. 2, p. 69-90. 2020.

BORGES, C. S. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11**. Brasília, MEC, 2010.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Císifo, Lisboa, v. 3, n. 18, p. 07-22. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre. Arthmed. 2010.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: reflexões sobre política pública de formação de professores**. Educação e Formação, (S. l.), v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-110. 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa. Educa. 2002.

QUEIROZ, J. G. B. de A. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. 2017.

SILVA, S. C. G. C. da; VELANGA, C. T. **Formação inicial e continuada dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais: o desafio da inclusão**. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. Anais [...] Curitiba: Secretaria de Educação. 2015.

TINTI, M. C. **Desenvolvimento Profissional Docente numa perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2016.

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSOR(A)S
DA REDE ESTADUAL DE MG: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA.**

**PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE TEACHING CONDITION OF TEACHERS
FROM THE STATE NETWORK OF MG: A STUDY OF ACADEMIC PRODUCTION.**

Samira Zaidan⁸

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG,
Brasil Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC
Eixo II

Ana Lúcia Faria de Azevedo⁹

Rede Municipal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG,
Brasil Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC

Andréa Schmitz Boccia¹⁰

Universidade Federal de São Paulo, São Paulo,
Brasil Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC

Simone Grace de Paula¹¹

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG,
Brasil Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC

Resumo

Este estudo, como parte de uma pesquisa sobre a condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, analisa seis dissertações com a temática "prática pedagógica", concluídas entre 2000 e 2010 em universidades mineiras públicas e privadas, de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Foi realizado pelo coletivo Prodoc/UFMG-Grupo de pesquisa sobre condição docente um amplo levantamento da produção acadêmica existente que abarca elementos relativos às escolas estaduais de Minas Gerais, organizando uma ficha comum para os registros e indicação das temáticas tratadas. Diretamente relacionado ao tema prática pedagógica resultaram seis trabalhos. Lidos e analisados por um subgrupo especialmente constituído, destacam-se condições precárias de empregabilidade e carreira nesta rede de ensino. No entendimento de ser a prática pedagógica a faceta expressiva e realizável da condição docente, destacamos dos trabalhos que as práticas pedagógicas mostram-se favorecidas diante de algumas situações como

8 **Samira Zaidan**, ORCID: 0000-0001-7163-5546. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência-UFMG. Doutora em Educação, graduação em Matemática, atualmente é professora aposentada com contrato de voluntária na Faculdade de Educação da UFMG. Foco das pesquisas: prática pedagógica, conhecimento matemático próprio da docência e formação docente. A autora coordenou os trabalhos do subgrupo Prática Pedagógica e colaborou em todas as fases da pesquisa, na sistematização, discussão dos resultados e escrita coletiva do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7583757578863205> E-mail: samira@fae.ufmg.br

9 **Ana Lúcia Faria de Azevedo**, ORCID: 0000-0002-4067-7791. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, MG. Doutora em Educação, graduada em História. Participa do grupo de pesquisa Prodoc e da Rede KINO - Rede Latino - Americana de Cinema, Educação e Audiovisual. Estudos e pesquisas sobre educação e cinema e prática pedagógica. A autora participou das discussões gerais sobre a pesquisa e do subgrupo prática pedagógica, tendo colaborado em todas as fases de sistematização e escrita deste trabalho. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1371482260810247> E-mail: analuciaazevedo8@gmail.com

10 **Andrea Schmitz Boccia**, ORCID: 0000-0003-0134-3999. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estudo e pesquisa sobre tecnologias da educação e prática pedagógica. A autora participou das discussões gerais sobre a pesquisa e do subgrupo prática pedagógica, tendo colaborado em todas as fases de sistematização e escrita deste trabalho. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3104830498769532> E-mail: andrea.schmitz@usp.br

11 **Simone Grace de Paula**, ORCID: 0000-0002-2882-0209. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A autora é doutora em Educação pela FAE/UFMG. É graduada em Pedagogia. Atualmente, é professora adjunta e coordenadora do Curso de Pedagogia - EAD, e de Estágio Supervisionado e presidente do Colegiado Único das Licenciaturas da DEAD/UFVJM. É subcoordenadora do grupo de pesquisa de Profissão Docente - PRODOC da FAE/UFMG. Estudos e pesquisas sobre formação docente e prática pedagógica. A autora participou das fases iniciais da pesquisa geral contribuindo com a construção do banco de dados e a seleção inicial da produção acadêmica. No subgrupo Prática Pedagógica colaborou em todas as fases da pesquisa, na sistematização, discussão dos resultados e escrita coletiva do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2882901481403185> E-mail: sgracepaula@gmail.com

menor número de estudantes na sala de aula, quando há incentivo e materiais didáticos para escolhas metodológicas diferenciadas, quando há tempo na jornada de trabalho para planejamento e estudos, se proporcionada uma autonomia de docentes e dirigentes para definir objetivos diante dos agrupamentos diferenciados de estudantes, praticando uma flexibilização curricular diante de condições específicas existentes, com práticas dialógicas e participativas e nas interações com os colegas em pequenos coletivos.

Palavras-chave: Condição docente. Prática pedagógica. Estado do conhecimento. Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Prodoc.

Abstract

This study, as part of a research on teaching conditions in the State Education Network of Minas Gerais, analyzes six academic works with on the theme "pedagogical practice", completed between 2000 and 2010 in in postgraduate stricto sensu programs of public and private universities in the state of Minas Gerais, Brazil, in postgraduate programs stricto sensu in Brazil. The Prodoc/UFMG research-Group for research on teaching conditions carried out a broad survey of on existing academic production that covers comprises elements related to public state schools in Minas Gerais. We organizing organized a common reading and registration record sheetform and indication indicating of the main topics to be recordedcovered and listed. Directly related to the topic of pedagogical practice, the search related six works resulted. Read and analyzed by a specially constituted subgroup, the (bad) conditions emerged were precarious employability and career conditions in this education network stand out. In the understanding Conversely, understanding that pedagogical practice is the an expressive and achievable facet of the teaching condition, we highlight from the works that pedagogical practices are favored in some situations by such as fewer students in the classroom, when there is in presence of encouragement and teaching materials for differentiated methodological choices differentiated, when there it is provided time in the working day journey for planning and studiesstudying, when providing autonomy for teachers and managers have autonomy to define objectives in relation to different groups of students, by practicing curricular flexibility in the face of specific existing conditions, and mainly with dialogical and participatory practices and interactions within colleagues in small collectives

Keywords: Teaching condition. Pedagogical practice. State of knowledge. Education Network of Minas Gerais. Prodoc.

Introdução

Esta pesquisa resulta do estudo do subgrupo de pesquisa Prática Pedagógica e integra o coletivo de pesquisadores do PRODOC na meta-pesquisa "A condição docente de professores/as da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – (REE-MG)"¹² que teve como objeto a condição docente na produção acadêmica sobre a REE-MG período de 2008-2018.

A pesquisa realizada pelo subgrupo Prática Pedagógica teve como objetivo compreender a relação da prática pedagógica com a condição docente dos professores e professoras da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG).

Apresentamos neste texto a análise de seis dissertações de mestrado sobre a REE-MG realizadas nos anos 2000 a 2010 em universidades mineiras públicas e privadas em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu do Brasil. Neste período, vários projetos governamentais foram implantados nas escolas estaduais.

A realização desta pesquisa fundamentou-se nos estudos da abordagem histórico-crítica, ou dialética, na qual a "realidade é concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, que desenvolve, que vai criando". Considerou-se a complexidade da prática pedagógica, nela presente "unidade entre teoria e prática" (Caldeira e Zaidan, 2010, p.02). Também o embasamento teórico considerou a "condição docente", conforme Fantani (2010) e Teixeira (2007). Apresentamos em seguida os aportes teórico-metodológicos e trazemos os achados da pesquisa.

12 PRODOC. Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente. Relatório de Pesquisa: A condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG/FaE/PRODOC, 2024.

Visão geral de relações entre prática pedagógica e condição docente

A prática pedagógica pode ser situada no âmbito do "fazer docente", o que se articula ao "ser docente" - quem o professor é, suas experiências e formação repercutem diretamente em seu fazer, as suas escolhas didático-metodológica, às suas interações com estudantes, pais, dirigentes e comunidade escolar. A prática docente envolve uma complexa rede de relações em diferentes níveis, desde ao macrossocial - principalmente às políticas públicas educacionais, ao contexto de trabalho, aos vínculos empregatícios, até ao microssociais - as representações sociais sobre o ensino, a aprendizagem e ao ser educando. (Caldeira e Zaidan, 2017)

A prática pedagógica está vinculada ao fazer no sentido estrito da função de ensinar, o que envolve realizar e desenvolver o que foi planejado com uma margem significativa de invenção, criação, reinvenção e improviso. Há situações previsíveis, aprendidas no processo de formação docente e pela experiência, e há situações imprevisíveis, incertas e únicas, provenientes dos desafios do dia a dia no contexto escolar. As situações imprevisíveis obrigam a respostas que, geralmente, são criadas de momento, como uma aprendizagem na prática. Tais aprendizagens, quando compartilhadas com pares, podem se tornar conhecimentos da prática em uma escola ou mesmo em uma rede de escolas. Assim, a prática pedagógica pode ser considerada como elemento resultante da experiência e formação docente, mas também como impulsionador da experiência e da formação.

A prática pedagógica ocorre sempre em contextos com suas condições, buscamos então um entendimento de condição docente:

A docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem. Por isso, quando se quer estudar a "condição docente", deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc. (Fanfani, 2010, Verbete)

Que relações podem ser feitas entre prática pedagógica e condição docente? A prática pedagógica é elemento intrínseco da condição docente, pois ela determina a inserção que ocorre no contexto formativo (escola, universidade ou outro espaço), cria o modo de relações que constitui a experiência docente (com os estudantes, os pares, os dirigentes, pais e comunidade), é proporcionada pelas condições de trabalho (salário, carreira, saúde e outros), desdobra conhecimento sistematizado e não sistematizado com tecnologias metodológicas em situações que se embaralham a valores, posturas, sentimentos e sensibilidades; recebe as influências e interferências do contexto local e geral, assim como gera influências e interferências nesse mesmos contextos. (Caldeira e Zaidan, 2017)

É possível perceber que a prática pedagógica se mostra como a faceta expressiva e realizável da condição docente; de um lado situada nas condições materiais e pelo controle dos gestores, de outro, nos dias de hoje cada vez mais, pelos desafios de ensinar a agrupamentos diversificados de educandos no exercício de seu direito à aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto central da prática pedagógica que repercute na condição docente é que a Escola se apresenta como uma instituição em constante transformação, pois nela as práticas estão em constante movimento. Os professores estão em um contexto de ação que é muito diferenciado o tempo todo, entre as turmas que possui e que se renovam ano a ano, seja por políticas locais e gerais que regem a escola, conforme seus dirigentes e momento sociopolítico. Essa diversidade de situações e práticas em constante transitoriedade pode ser percebida como positiva, de enriquecimento de seus componentes, mas pode ser negativa, exigir demais de seus participantes. Logo, é possível pensar que a condição docente reflete os desafios a enfrentar no dia a dia da escola como instituição social, fruto das relações entre humanos, portanto, sempre modificando-se.

Como o lócus privilegiado da escola, a sala de aula ainda é o espaço em que se dão prioritariamente as relações recíprocas entre professores, alunos e conhecimentos formalizados. É principalmente nesse espaço-tempo tão minuciosamente definido, ao mesmo tempo tão complexo e contraditório, que professoras e professores exercem sua profissionalidade. São horas diárias, anos e anos, cotidianos de ação em condições, em sua dimensão objetiva e subjetiva. Pode-se, então, considerar que a prática pedagógica e a condição docente se desenvolvem em constante estado de tensão.

Metodologia da pesquisa

A meta-pesquisa desenvolvida pelo coletivo de pesquisadores pertencentes ao Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) se caracteriza como estado do conhecimento. Seu objetivo foi analisar uma década de produção acadêmica (2008-2018) sobre a "condição docente" de professoras/es¹³ da REE-MG. Pretendeu-se atingir esse objetivo por meio do levantamento e análise de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em instituições de Ensino Superior no Brasil. Foi criada uma ficha para registro dos dados a partir dos resumos dos trabalhos acadêmicos; na sequência, realizou-se a categorização dos trabalhos em temáticas e a constituição de grupos de pesquisadores (subgrupos do PRODOC) conforme as temáticas que, então, acessaram os trabalhos completos para as análises.

O subgrupo "prática pedagógica" recebeu da coordenação geral seis dissertações de mestrado nos anos 2000 a 2010, produzidas em universidades públicas e privadas. Ao analisarmos esses trabalhos, buscamos compreender a relação da prática pedagógica com a condição docente dos professores e professoras da REE/MG, o que deu base para a apresentação deste texto. São eles: Araújo, 2009; Deus, 2009; Lopes, 2015; Santos, 2008; Silva, 2014; Souza, 2010. Esses trabalhos foram realizados por pesquisadoras iniciantes em nível de mestrado, em sua maioria vindos da própria REE-MG. As escolas que se constituíram como lócus das pesquisas estão localizadas em regiões urbanas e periféricas de cidades em distintas regiões de Minas Gerais: Pirapora, Montes Claros, São João del Rei, Vespasiano, Uberlândia e Belo Horizonte. O trabalho de campo dessas pesquisadoras foi realizado no período entre 2008 e 2015.

As práticas pedagógicas e a condição docente na REE-MG: os achados da pesquisa

As pesquisas analisadas apresentam como sujeitos participantes os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Como metodologias de pesquisa foram citadas a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, expressas em ações como: observações práticas com registros escritos, gravações, fotografias e filmagens de escolas e especificamente de aulas; constituição de grupo focal; realização de entrevistas individuais ou coletivas, também uma roda de conversa; aplicação de questionários. As dissertações analisadas foram realizadas em programas de pós-graduação nas seguintes instituições de ensino superior: UnB, UFSJ, PUC-MG, CEFET-MG, UFU e UFMG.

A pergunta norteadora de nossas análises foi: o que as práticas pedagógicas observadas em escolas da REE-MG podem nos dizer sobre a condição docente de professoras e professores?

Nossa análise permitiu perceber que os professores da REE-MG estão em busca constante por mais valorização profissional e autoconhecimento, como a participação em cursos de pós-graduação, quando a titulação de Mestre modifica o status dos professores na carreira profissional, alcançando também melhoria salarial. O cansaço, o estresse e mesmo um esgotamento físico e mental de professores estão profundamente relacionados às extensas jornadas de trabalho e, também, ao insucesso em suas práticas de ensino-aprendizagem, diante dos múltiplos desafios que se apresentam.

O aspecto da formação merece destaque, com valorização da base adquirida na formação inicial. Considerando uma tradição de formações com cursos ou minicursos, que podem ser bem aceitos ou criticados por não se dirigirem à realidade, os trabalhos aqui considerados indicam outro sentido. A formação em serviço aparece com referência nas experiências vividas na sala de aula, com estudos e reflexões das dificuldades e desafios vividos, seja em trocas de experiências entre pares, seja em eleição de temas para reflexões coletivas. Dessas ações, se formulam conhecimentos e saberes, mesmo não sistematizados; parece haver uma consciência dos docentes nesse sentido, de não ir buscar fora, em cursos deslocados de sua realidade, mas no estudo do seu fazer, uma formação requerida para os desafios da prática.

Pudemos perceber que a prática pedagógica e a possibilidade de reflexão sobre ela própria, especialmente de modo coletivo no interior da escola, se torna um fator de grande enriquecimento da docência e de sua condição. Os trabalhos de Deus (2009) e Souza (2010) exemplificam modelos de ricas reflexões coletivas entre pares educadores, realizadas entre pesquisadoras e professoras

13 Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste relatório, um padrão diferente daquele usado na "norma culta" que adota o masculino como regra. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica e às/aos pesquisadoras/es do nosso grupo de pesquisa, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es; pesquisadoras/es.

participantes a partir de observações comuns de práticas pedagógicas e horizontalidade nas interações. Várias das pesquisas realizadas pelas estudantes de mestrado ocorreram em parceria com os docentes das escolas da educação básica, ou seja, mais do que observar as escolas de forma individualizada, as pesquisadoras estenderam o convite para que a jornada investigativa, as reflexões e as aprendizagens fossem partilhadas e construídas de forma coletiva com as professoras e professores da escola.

Algumas pesquisas consideram turmas de estudantes que foram criadas para intervir de alguma forma no *modus operandi* padrão, que prescreve turmas seriadas e um currículo padronizado. Importante notar que essas turmas diferenciadas são criadas por decisão de gestores e professores, com a legitimação da SEE/MG. Por isso, sem necessariamente cumprir com as finalidades originais dos projetos, estes nem sempre condizentes com o que se sabe sobre como os estudantes aprendem de fato, a legitimação de turmas diferenciadas acaba por dar maior autonomia de atuação para a escola e para as professoras, permitindo que elas saiam com mais facilidade da fragmentação habitual das disciplinas da educação básica e dos esquemas mais regulares e fechados com relação a currículo e tempos de aprendizagem.

Os trabalhos analisados trazem à tona variáveis importantes que não têm relação causal com a tentativa de homogeneização das turmas, ideia essa contrária aos conceitos de equidade educacional e de aprendizagens promotoras de mudanças sociais transformadoras. A identificação dessas variáveis permite compreender que a escolarização e as aprendizagens são mais possíveis quando: (a) as turmas têm menor número de alunos e possibilitam o trabalho em espaços alternativos de ensino, o que, por sua vez, pode encorajar escolhas metodológicas diferenciadas e com maior grau de interação professor-aluno e entre os alunos; (b) os currículos são mais flexíveis e permitem levar mais em conta os interesses, ritmos e identidades dos alunos; (c) há maior possibilidade de construção de relacionamentos de confiança entre os alunos, entre professor e alunos, e entre professor e famílias; (d) o professor tem o aval da escola, na figura de seus pares, coordenadores e gestores, e também da Secretaria Estadual de Educação, para exercer sua autonomia profissional com mais liberdade pedagógica e transparência, quer seja em relação à definição de objetivos educacionais que visem à formação integral e democrática dos estudantes.

A condição docente está em constante transformação diante das condições objetivas e subjetivas do trabalho nas escolas e pode ser alimentada por práticas de sucesso, especialmente quando o(a) docente aceita um desafio proposto pela escola. Este é o caso da pesquisa de Santos (2008), quando a escola solicitou uma proposta de trabalho com uma turma que apresentava grandes dificuldades de aprendizagem. A professora vive, então, um processo diferenciado, tem autonomia para propor e desenvolver uma prática de ensino e escolha de materiais. Em sua proposta, estabelece relações dialógicas, afetivas e de compromisso com os estudantes, em uma série de ações de ensino, obtendo os resultados positivos esperados. Sua disponibilidade mostra uma fase em que a condição docente adquire sentidos de realização profissional e pessoal, pois a professora tem compromisso com a aprendizagem, conhecimentos e saberes para lidar com a situação desafiadora que lhe foi apresentada e, aceitando o desafio, desenvolve sua proposta com sucesso. Reconhece, ao final, o seu próprio crescimento, ao ampliar suas reflexões e conhecimentos sobre o ensino a partir da experiência.

Quando há sucesso de aprendizagem ou rompimento de uma situação que se enfrentava com dificuldade, há fortalecimento e satisfação dos envolvidos. A afetividade em diferentes formas de expressão também é um elemento importante das relações entre professores e estudantes que aparece nas pesquisas como fator essencial para que o trabalho pedagógico seja bem-sucedido. Essas demonstrações não se traduzem apenas em um tratamento respeitoso e carinhoso dispensado pelos docentes aos seus alunos, mas também por meio da atenção dada às diferentes formas de organização do trabalho em sala de aula e do cuidado com o planejamento das atividades pedagógicas.

Há relatos de pesquisas que enriquecem a prática na escola básica e favorecem a ampliação da visão do trabalho para os docentes. Em Deus (2009), Lopes (2015) e Santos (2008), a própria pesquisa possibilitou avanços nos conhecimentos dos docentes. Resulta também em aumento da autoestima da professora.

Sobre a atuação docente, podemos destacar o envolvimento que ocorre na forma de coletivos (grupos por turno, por área, por disciplina, por interesse, por amizade) parece contribuir mais para haver mudanças requeridas pela Instituição, inclusive com aquelas propostas pela Secretaria Estadual de Educação-MG. O contato constante com coletivos pode ser visto como um fator de suporte da profissão, podendo-se trocar ideias e até mesmo realizar estudos, diante dos desafios da prática. Porém, observa-se como mais comum a ação individual ou por área, de modo que o envolvimento do professor com os pares na escola se mostra segmentado.

Pode-se perceber a existência de uma gestão escolar envolvida de modo constante com projetos oficiais, advindos do Governo Estadual (eventualmente, também Federal). Diante deles, a prática e a condição docente se modificam, demandando reflexões e busca de soluções que, geralmente, ficam nas mãos dos professores. Há relatos de experiências positivas de desdobramento de propostas oficiais, denotando um esforço dos docentes em cumpri-las. Observa-se, contudo, uma prática mais voltada para uma aplicação das orientações oficiais muitas vezes de modo pragmático, para cumprir tarefa, já que não há, via de regra, uma participação direta dos docentes na elaboração dessas políticas.

Algumas pesquisas foram realizadas sobre o que se considerou práticas inovadoras - definidas como aquelas que contrapõem ao ensino tradicional (focado na transmissão de conhecimentos em aulas expositivas). A pesquisa sobre oficinas de jogos, realizada por Lopes (2015), pode ter proporcionado ampliação do conhecimento docente sobre o ensino a partir de jogos e as repercussões na melhoria da aprendizagem dos e das estudantes. Além da inovação no ensino, as professoras envolvidas - pesquisadora e a professora da escola básica, realizaram um estudo sobre jogos e vivenciaram experiências na prática; no âmbito da pesquisa-ação, ampliaram também os seus conhecimentos sobre metodologia de pesquisa, melhoria na aprendizagem e maior interação com seus alunos. Pode-se considerar que também foi um processo de formação continuada das professoras envolvidas na pesquisa.

Em alguns projetos de escola ou em propostas de ensino envolvendo práticas investigativas (Araújo, 2009), desafia-se o docente a uma prática onde a pergunta vale mais que a resposta, onde instigar à participação se mostra mais efetivo que aulas expositivas.

Os entendimentos sobre competências na sua prática pedagógica também têm desafiado os professores, pois é esperado e desejável que o professor tenha competência para coordenar uma prática de ensino investigativa ou mesmo outras, usando metodologias mais criativas, que proporcionem aprendizagem e crescimento dos estudantes. Contudo, com base nesse mesmo conceito de competência, nas últimas décadas têm sido estabelecidos objetivos, descritores e proposições de ensino em projetos curriculares do Estado ou do MEC, numa perspectiva meritocrática, controlando as práticas e os resultados de aprendizagem por processos avaliativos diversos (avaliação institucional estadual e nacional, por exemplo). Logo, tal conceito de competência, que hoje domina a política educativa estadual e nacional como critério de desenvolvimento e controle do sistema educacional, pode tornar sua autonomia prejudicada e, ainda, impondo uma perspectiva homogeneizadora que dificulta o trabalho com estudantes em contextos que são bastante diversificados.

Observa-se que a condição docente se amplia com a combinação "mais tempo", "menor número alunos em sala" e "flexibilidade curricular", como nas aulas que foram observadas e analisadas por Deus (2009) e Souza (2010). Em contraste com as aulas da grade regular, essa condição oferece a possibilidade de que o professor possa planejar e conduzir mais diálogos e interações em sala de aula e haja, com isso, uma maior contextualização e compreensão do conhecimento por um número maior de estudantes.

Em síntese, os trabalhos expressam que a prática de professores como uma expressão da condição docente. Mostram uma condição desfavorecida pelas relações de trabalho estabelecidas nesta Rede; mostra-se favorecida diante de algumas situações pedagógicas: menor número de estudantes na sala de aula, condições de incentivo e materiais para escolhas metodológicas diferenciadas, tempo na jornada de trabalho para planejamento e estudos, autonomia para definir seus objetivos diante dos agrupamentos que possui, em escolas onde há mais flexibilidade curricular, nas práticas dialógicas e nas interações com os colegas em pequenos coletivos.

Referências

ARAÚJO, M. de Castro Miranda. **Competências do professor para o trabalho com projetos de forma eficaz**. Dissertação. Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET MG, Orientador Dácio Guimarães de Moura. Belo Horizonte, 2009.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro e ZAIDAN, Samira. Sobre o conceito de prática pedagógica. Em **PRODOC: 20 anos de pesquisa sobre a profissão, a formação e a condição docente**. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; DINIZ, Margareth e SOUZA, João Valdir Alves de (organizadores). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

DEUS, Alessandra Fernandes de. **Práticas pedagógicas no cotidiano de uma turma de 5ª série: sentido pessoal, significado social e alienação.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-MG. Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira. Belo Horizonte, 2009.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. Verbetes. Em OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F., **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. Consultado em dezembro 2021. <https://gestrado.net.br/verbetes/condicao-docente/>

LOPES, Érica Lucas. **“Oficina do jogo” no ensino fundamental: potencial pedagógico da brincadeira.** Dissertação. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Orientação Antônio Villar Marques de Sá. Brasília, 2015.

SANTOS, Maricéa do Sacramento. **Reflexões e práticas de uma professora bem sucedida.** *Dissertação.* Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João del Rey. Orientador: Carlos Henrique de Souza Gerken. São João del Rey, MG, 2008.

SILVA, Rosa Maria Segalla. **Vestibular, programa de aprofundamento de estudos e a prática do professor de Química em Minas Gerais: percepções, análises e reflexões.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Química, Mestrado do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Dr. Guimes Rodrigues Filho. Uberlândia, MG, 2014.

SOUZA, Vanúbia Emanuelle de. **A proposta curricular de Ciências de Minas Gerais e as práticas docentes.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Orientadora: Carmem Maria De Caro Martins, Faculdade de Educação, UFMG, 2010.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, v.28, Campinas, SP, 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS DO PARANÁ

THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN PARANÁ'S MUNICIPAL NETWORKS

Susana Soares Tozetto¹⁴

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR,
Brasil Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente – GEPTRADO
Eixo 1

Tuany Cristina Carvalho Santos¹⁵

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR,
Brasil Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente – GEPTRADO

Jessica Aparecida Prestes¹⁶

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR,
Brasil Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente – GEPTRADO

Resumo

A formação continuada, sob responsabilidade das redes de educação, expressa um sentido e uma escolha teórico-metodológica e torna-se relevante no contexto da prática educacional das escolas. Mesmo com sua importância, há debilidade de conhecimento e possibilidade de análise coletiva, pois o planejamento dessas ações não é amplamente conhecido e a formação nas redes municipais de educação ocorre de diferentes maneiras, à critério das secretarias responsáveis. A partir disso, o GEPTRADO (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o trabalho Docente/UEPG) desenvolveu uma investigação nas Secretarias Municipais do estado do Paraná sobre a formação continuada de seus professores. Neste texto vamos expor uma parte da investigação: como e com que perspectiva essa formação tem ocorrido nas redes municipais, com o objetivo de apresentar a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná. Parte-se da hipótese de que a formação continuada está sendo desenvolvida pelas redes municipais, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC-Educação Básica (Brasil, 2017). Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório, o processo de coleta de dados se deu por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas enviados via plataforma *Google Forms*, para o endereço eletrônico das Secretarias Municipais de Educação (SME) das 399 redes municipais de educação do Paraná. O campo empírico contou com 4.613 docentes envolvidos. E como método de análise, elegeu-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Palavras-chave: Formação docente, desenvolvimento profissional, políticas educacionais, percurso formativo.

Abstract

Continuing training, under the responsibility of education networks, expresses a theoretical-methodological meaning and choice and becomes relevant in the context of educational prac-

14 **Susana Soares Tozetto**, ORCID: 0000-0002-1696-677X. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Associada (UEPG), líder do grupo de pesquisa GEPTRADO, membro da RIPEFOR avaliadora Ad hoc do GT 8 ANPED e Coordenadora ANFOPE Região Sul. Doutora em Educação Escolar (UNESP), Mestre em Educação (UEPG) e Graduada em Pedagogia (UEPG). Contribuição de autoria: orientadora do trabalho, apoio na elaboração da pesquisa, coleta de dados e análises. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3362763389633556> E-mail: tozettosusana@hotmail.com

15 **Tuany Cristina Carvalho Santos**, ORCID: 0000-0002-0937-7387. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutoranda em Educação (UEPG), Mestre em Educação (UEPG). Graduada em Pedagogia (UEPG). Bolsista CAPES. Membro da RIPEFOR e ANFOPE. Contribuição de autoria: apoio nas análises de dados e redação do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2699264964323489> E-mail: tuanycarvalho09@gmail.com

16 **Jessica Aparecida Prestes**, ORCID: 0000-0001-6811-9153. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Programa de Pós-Graduação em Educação; Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Doutoranda em Educação (UEPG), Mestre em Educação (UEPG), Bacharel em Psicologia (UniCesumar), Graduada em Pedagogia (UEPG) e especialista em Neuropsicopedagogia (Faculdade São Luiz). Professora na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. Contribuição de autoria: apoio na coleta de dados e redação do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2310211084019033> E-mail: jessica.prestesv@gmail.com

tice in schools. Even with its importance, there is a lack of knowledge and the possibility of collective analysis, as the planning of these actions is not widely known and training in municipal education networks occurs in different ways, at the discretion of the responsible departments. From this, GEPTRADO (Group of Studies and Research on Teaching Work/UEPG) developed an investigation in the Municipal Secretariats of the state of Paraná on the continued training of their teachers. In this text we will expose part of the investigation: how and from what perspective this training has occurred in municipal networks, with the aim of presenting the continued training of teachers in municipal networks in Paraná. It is based on the hypothesis that continuing education is being developed by municipal networks, in line with the National Common Curricular Base for Basic Education – BNCC-Educação Básica (Brazil, 2017). This is a research with a qualitative and quantitative approach of an exploratory nature, the data collection process took place through questionnaires with open and closed questions sent via the Google Forms platform, to the electronic address of the Municipal Education Departments (SME) of the 399 municipal education networks in Paraná. The empirical field had 4,613 teachers involved. And as an analysis method, Bardin's Content Analysis (2011) was chosen.

Keywords: Teacher training, professional development, educational policies, training path.

Introdução

A relevância em se pesquisar sobre a formação continuada reforça a importância de expandir a área e subárea de educação permanente, bem como o espaço de sistematização e socialização do conhecimento que envolve a escola, o professor, a docência, o ensino e a prática pedagógica.

Mesmo com sua importância, há debilidade de conhecimento e possibilidade de análise coletiva, pois o planejamento dessas ações não é amplamente conhecido e a formação nas redes municipais de educação ocorre de diferentes maneiras, à critério das secretarias responsáveis.

A partir disso, percebe-se que não existe, portanto, um formato consagrado no que se refere à formação continuada de professores. Assim, a problemática que norteou a pesquisa se refere a: como e com que perspectiva essa formação tem ocorrido nas redes municipais do Paraná? Temos como intuito visualizar os avanços e também, os retrocessos em relação a formação continuada de professores da Educação Básica no estado do Paraná.

Nesta pesquisa, indaga-se como e com que perspectiva essa formação tem ocorrido nas redes municipais do Paraná. Delinea-se os seguintes objetivos: (I) caracterizar a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná; (II) analisar o percurso formativo dos professores.

A motivação da presente pesquisa deu-se a partir da análise dos resultados da investigação realizada nos 13 cursos de Pedagogia (formação inicial) de 8 universidades públicas do Paraná (Tozetto; Martinez; Kailer, 2020). Dessa forma, percebemos a necessidade e a importância em dar continuidade ao estudo sobre formação de professores, problematizando como acontece a formação continuada dos professores que ingressam nas redes municipais do Paraná.

Destacamos que o texto aqui apresentado se refere a uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente – GEPTRADO, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, tendo sido submetida e aprovada pelo comitê de ética com o parecer nº. 5.778.578. Sendo assim, nos propomos a estudar o desenvolvimento profissional docente na etapa da formação continuada, de modo a integrar as duas pesquisas realizadas pelo grupo.

Aporte teórico-metodológico

A pesquisa possui abordagem quali-quantitativa de caráter exploratório. De acordo com Minayo e Sanches (1993), a relação entre quantitativo e qualitativo não pode ser pensada como oposição contraditória e pode "gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa" (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

As atividades desenvolvidas se deram a partir do levantamento dos dados dos municípios do Paraná, no ano de 2020, que em primeiro momento, o grupo considerou o levantamento de informações sobre a formação continuada apenas nas páginas eletrônicas das secretarias municipais de educação. Em caráter amostral, foi realizada a busca nos sites dos cinco municípios mais populosos do Paraná. Os documentos, informações, comunicados foram coletados, catalogados e analisados e a partir desta amostragem, identificou-se uma defasagem significativa de informações, com predominância de notícias, cursos e informes acerca das adaptações curriculares em decorrência da Covid-19 e formações docentes para a imersão em plataformas de interação com alunos.

Isto posto, iniciou-se em janeiro de 2021 a busca dos contatos dos secretários de educação nos sites dos 399 municípios paranaenses. Não se obteve êxito no processo. Ainda com a pesquisa estendida às redes sociais e outros documentos disponíveis na Internet, não se conseguiu informações atualizadas de todos os municípios.

Pela imprecisão de dados, optou-se pelo contato com os 31 Núcleos Regionais de Educação para coleta dos nomes, contatos telefônicos e eletrônicos dos Secretários Municipais de Educação de cada município que estava sob sua jurisdição no mês de março de 2021. Todos os dados levantados foram organizados em planilha para controle posterior do envio de questionários e de devolutivas. Desta forma, de posse dos contatos, foi realizada uma pesquisa piloto com uma das secretarias com o objetivo de validar o instrumento de pesquisa.

Após o instrumento ser validado, foi enviado um ofício com as informações e os objetivos da pesquisa e um questionário com perguntas abertas e fechadas via plataforma *google forms* no endereço eletrônico das 399 Secretarias Municipais de Educação do Paraná.

O questionário foi composto por questões direcionadas de múltipla escolha e abertas, atreladas à local, abrangência, frequência e modalidade da formação continuada e porte da rede municipal de ensino. As questões foram organizadas de maneira a obter informações sobre: a) metodologia utilizadas pelas SME para a oferta da formação continuada aos professores da rede; b) relação da formação continuada com a BNCC e a Plano Nacional da Educação (PNE); c) importância e associação da formação continuada com o plano de carreira; d) indicadores do IDEB de ordem descritiva.

Obtivemos o retorno de 43 questionários, totalizando 4.613 docentes envolvidos, fizemos a tabulação dos dados coletados e, o tratamento por análise categorial destes. Para a orientação do processo da análise, empregamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), definido como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aprimoram constantemente e se adaptam a discursos diversificados.

Destacamos que o referencial teórico que subsidia as discussões apresentadas nesta pesquisa, pautam-se nos estudos de Bourdieu (2004) e Brzezinski (2012), García (1999) junto a outras referências complementares, os quais são referenciais já utilizados pelo GEPTRADO/UEPG.

Resultados e discussões

A formação de professores possui destaque no campo educacional e se torna imprescindível aos profissionais da educação, pois, ao vivenciar o processo formativo, adquirem conhecimentos teórico-práticos, possibilitando aprimorar a prática docente e a consciência crítica acerca do seu papel social. García (1999) salienta que é necessário conceber a formação de professores como um projeto a se construir e concretizar ao longo da carreira, perpassando a formação inicial, iniciação docente e a formação continuada.

Romanowski (2010) aponta que o campo da formação contínua é bem diversificado, pois abarca variadas concepções, conteúdos e métodos que implicam em aspectos políticos, culturais e profissionais. Nesse sentido, a autora apresenta que a formação contínua pode ser compreendida a partir de duas categorias: formais (relacionada aos cursos e programas que são realizados em ambientes externos ao meio de trabalho do professor), e informais (que correspondem a situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula).

Nesse sentido, concebemos a formação de professores enquanto um subcampo do campo educacional, conceito que possibilita a "apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade" (Bourdieu, 2004, p. 171) do processo formativo de professores, como também, a compreensão de lógicas, ações e forças. Assim, ao tomar a formação de professores como um microsistema do espaço social, permite-se que se compreenda o jogo de linguagem que nele se joga e crenças que o sustentam, os quais podem ser materializados por meio de políticas e discursos, mas também, podem ser subliminares com *habitus* imbuídos e reproduzidos no espaço escolar.

A partir disso, entende-se que o conceito de campo de Bourdieu pode embasar a formação de professores, entendida aqui como subcampo que integra o campo educacional, pois se configura enquanto arena de disputas, em que diferentes agentes refletem a partir de suas posições perspectivas teóricas e epistemológicas diversos pontos de vista. Por isso, a noção de campo permite que se desvelem as relações de poder que permeiam a formação de professores, a qual se apresenta como campo de forças, lutas e tensões.

A amplitude de termos e os desdobramentos de entendimento sobre a formação continuada no Brasil tem gerado questionamentos sobre o seu papel no espaço escolar. Entende-se, conforme Brzezinski (2012, p. 198) que

[...] essa educação atualiza, complementa e aprofunda os conhecimentos adquiridos na formação básica ou inicial do professor. Por se realizar ao longo da carreira do profissional, sem retirá-lo de suas atividades cotidianas, o movimento considera que ela constitui um direito desse profissional e um dever da agência contratante e que a continuidade da formação do pesquisador no professor se concretiza mediante uma política de educação continuada que deve ser parte do projeto político da escola onde ele atua.

Ou seja, a formação do professor envolve seu desenvolvimento profissional, de maneira ininterrupta, ocorrendo inclusive no espaço escolar e atendendo às necessidades pessoais e profissionais do professor. Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) o termo formação continuada é tido como

[...] uma dimensão fundamental do processo de valorização do profissional da educação – além das condições de trabalho, salários e carreira na construção da práxis por meio da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Isso possibilita ampliar e repensar os sentidos e significados dessa prática, de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, o que fará crescer a autonomia do profissional e promover a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos (Anfope, 2020, p. 34-35).

A formação continuada envolve, dessa forma, o processo de reflexão docente, por meio da relação entre a prática em sala de aula e o arcabouço teórico recebido na formação inicial e ao longo da sua carreira. É imersa na realidade escolar, envolvendo os professores, alunos, comunidade escolar, se pensando a realidade e de maneira dialógica levando ao desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educativo. Para tal, não pode considerar a escola em um invólucro, deve contextualizá-la no espaço social, desvelando as relações de poder imbricadas no cotidiano e percebendo o quanto estão presentes nas políticas educacionais.

À vista disso, ao analisar determinado campo, neste caso o campo educacional e o subcampo formação de professores, é preciso considerar o *habitus* e os capitais presentes nesse campo. Assim, *habitus* se constitui enquanto gerador das práticas dos agentes, numa dimensão de estrutura estruturante, que relacionada a determinado campo estrutura as ações dos agentes nele envolvidos.

A partir desse olhar bourdieusiano da realidade relacional, pode-se perceber a formação de professores articulada ao *habitus* dos agentes (experiências formativas, trajetórias de vida, estratégias, relações), bem como, a uma estrutura posta a partir de políticas educacionais que incutem formas de realização das práticas docentes. Cabe ressaltar que o *habitus* é individual, mas tendo em vista a formação de professores, pode ele se manifestar de forma coletiva por meio de uma cultura escolar.

Entretanto, a formação continuada, diferentemente do preconizado pela Anfope (2020) ou apontado por Brzezinski (2012), tem apresentado nos ambientes escolares e nas políticas educacionais o intuito de direcionar a prática docente, assumindo um papel performativo e pragmático. Atendendo às demandas neoliberais que atribuem à educação o papel de negócio, a Educação Básica é vista como aparelho de reprodução dos ideais capitalistas com a ênfase em uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades almejados pelo mercado de trabalho. Para tal, invade a formação de professores com vista a formá-los para o ensino delimitado de seus interesses na sua formação inicial docente. Fechando um ciclo de conformações, para garantir que o espaço de sala de aula será o de inculcação dos valores e preceitos dominantes, adentra a formação continuada, no espaço escolar, como aparelho de formação e controle da prática do professor.

Com o objetivo de alavancar os índices de desenvolvimento dos alunos, a formação continuada reassume o papel de treinamento de ensino dos professores dos conteúdos que serão contemplados nos processos avaliativos que integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e por sua vez elevam os indicadores brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Limitam a formação do aluno ao que é avaliado externamente, por meio da limitação da formação docente no espaço escolar ao saber-fazer.

As tensões acerca dos retrocessos das políticas educacionais são resultantes de uma lógica empresarial privatista, que atende aos ditames de uma agenda global com base nas proposições dos órgãos multilaterais. Assim, grupos compostos por agentes representantes de instituições privadas vêm influenciando as políticas educacionais no Brasil com soluções instrumentais, aos problemas educacionais.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, esteve fortemente articulada com os ideais mercadológicos defendidos por entidades que fazem parte do Movimento Todos pela Educação e Todos pela Base. Movimento como esses são denominados por Ball (2014), de redes políticas, ou seja, um tipo de "social novo", formados por pessoas com os mesmos interesses econômicos que se integram com objetivo de desenvolver demandas para novos clientes/consumidores. Tais redes políticas constituem novas formas de governanças que disputam projetos societários, sobretudo, pela classe dominante e setores conservadores da sociedade (Ball, 2020).

Com a aprovação da BNCC, a atenção passou a ser o alinhamento da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular, o que culminou na aprovação das duas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituíram novas diretrizes curriculares para a formação inicial (Resolução CNE/CP n. 2/2019) e continuada (Resolução CNE/CP n. 1/2020) dos professores.

Na presente pesquisa, das secretarias Municipais de Educação do Estado do Paraná (SME), investigadas, que obtivemos retorno (43 SME), 100% informaram que a formação continuada que desenvolvem para os professores da Educação Básica, encontra-se fundamentada nos princípios da BNCC (Brasil, 2017). Em alusão às políticas nacionais de formação de professores e as implicações no espaço escolar por meio da BNCC se confronta o impacto destas normativas no espaço escolar e o papel da formação continuada para as redes municipais.

Quando perguntamos sobre o objetivo da formação continuada realizada em seu município, obtivemos como resposta, em sua maioria, a necessidade de capacitar e atualizar os docentes envolvidos. Ao analisar os dados sobre a função da formação realizada em cada município, é perceptível que a formação continuada é realizada no viés pragmatista, na maioria das situações. Tal afirmação deriva das terminologias citadas: capacitação, atualização, aperfeiçoamento e suporte.

O uso indiscriminado de diferentes terminologias, entendidos como sinônimos para a formação continuada, é algo comum tanto nas políticas educativas como no trabalho realizado na escola. Conhecer os conceitos por trás dessas terminologias, nos auxilia a compreender por que certas ações são propostas, justificadas e realizadas (Marin, 1995).

Os termos qualificação e reciclagem foi muito utilizado na década de 1980, sendo reconhecido como atualização pedagógica que se refere aos cursos rápidos e descontextualizados do cotidiano do professor e da escola. Conforme Marin (1995), a adoção da concepção e do termo "reciclagem" retrata na maioria das vezes, a proposição de cursos que são pensados por outros e repassados aos professores, com palestras e encontros esporádicos. Com isso, não leva em consideração a realidade da escola, bem como os saberes dos professores, privilegiando abordagens pragmáticas do saber fazer e restringindo um amplo universo que envolve o ensino, e abordando-o de forma superficial.

Segundo Brzezinski (2006) é possível observar uma mudança de paradigma dos cursos de formação continuada, na década de 1990 havia o cunho do treinamento do docente, voltado para ensino de novas técnicas e metodologias de ensino. Nos anos 2000, a formação continuada passa a obter um caráter mais reflexivo e voltado para a investigação na escola da prática pedagógica.

A formação continuada nos últimos anos no Paraná, especificamente após a aprovação da BNCC passa a estar articulada com as habilidades e as competências trazidas no documento, aparelhando as finalidades educacionais à formação para o capital humano. Com isso, se recupera a perspectiva tecnicista dos anos de 1990, ao mesmo tempo em que se usa de uma reflexão pautada em um saber fazer, o que resulta em uma reflexão acrítica e superficial.

No estado do Paraná a formação continuada tornou-se oportunidade para o aparelhamento dos professores ao viés mercadológico, pois, ao ler as descrições sobre os objetivos da formação continuada, os dados revelam a intenção de elevar a qualidade do ensino, a partir do treinamento e reciclagem contínuos. As inovações pedagógicas, também fazem parte das respostas recebidas e estão voltadas para as estratégias e metas que contribuam para o planejamento docente, a partir de conhecimentos advindos da BNCC.

A formação continuada na perspectiva da indagação não é citada com ênfase nas respostas, obtidas por meio do instrumento de coleta de dados. Os documentos utilizados, não são citados no viés da análise sobre o modo em que foram elaborados (com ou sem participação das escolas). A legislação vigente é percebida enquanto aquela que deve ser aplicada na instituição, divergindo

da compreensão de que a escola também é um espaço em que a política educacional acontece. A perspectiva da resistência e das contribuições que os profissionais do campo educacional podem apresentar constantemente não é contemplada nas respostas.

Considerações finais

O interesse das redes políticas denunciadas por Ball (2014) em reestruturar o sistema educacional brasileiro, alcançou seus objetivos com a aprovação da BNCC em 2017, pois tal normativa alterou significativamente a Educação Básica e o Ensino Superior desde o currículo, a formação de professores e a avaliação nas escolas.

A BNCC indica uma formação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades e a formação continuada ajustada a esse fim pode apresentar-se frágil para a reflexão da realidade escolar e social. Mas com uma forte lógica pragmática, performativa e imediatista. Escolas e professores acabam por reproduzir ideias capitalistas, que vão na contramão de uma formação e atuação crítica dos professores.

Os últimos anos também foi possível perceber um amplo interesse de grupos empresariais no processo de formação dos professores. Com isso a formação continuada deixa de ser uma responsabilidade do Estado, e torna-se uma ferramenta importante para o fortalecimento das perspectivas mercadológicas na educação.

Portanto, tanto para a oferta da formação de professores, bem como, ao adotá-la como objeto de estudo, é importante retomar a prerrogativa de que não se pode compreender as práticas dos agentes apenas a partir *habitus*, pois este é apenas uma parte da equação, mas o peso dos capitais e as condições do campo em que ele está situado são primordiais, ou seja, a formação de professores precisa ser respaldada na teoria da prática.

Referências

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope**. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 - Linha de Base**. Brasília, DF : Inep, 2015.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020. 270 p.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)** / colaboração: Elsa Garrido. – Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 124 f.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos**. 9ª edição. Campinas: Papirus, 2012.

TOZETTO, S. S.; MARTINEZ, F. W.; KAILER, P.G.L. A Formação inicial de professores: os cursos de pedagogia das IES públicas do Paraná. **PRÁXIS EDUCATIVA** (UEPG. ONLINE), v. 15, p. 1-18, 2020.

**A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS
PRESENCIAIS DE LICENCIATURA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO BRASIL**

**THE EPISTEMOLOGY OF PRACTICE IN PEDAGOGICAL PROJECTS OF FACE-TO-FACE
UNDERGRADUATE COURSES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN BRAZIL**

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva¹⁷

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil Grupo de Pesquisa sobre Formação
e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE
Eixo 1

Fernanda Gasparin¹⁸

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil Grupo de Pesquisa sobre Formação
e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE

Lays Cristine Soares de Carvalho¹⁹

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil Grupo de Pesquisa sobre Formação
e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE

Resumo

O presente artigo tem como objetivo identificar a perspectiva epistemológica da prática existente nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC's) presenciais de licenciatura do Brasil, com o enfoque na temática formação de professores. A partir do projeto mais amplo, intitulado "Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas", encontra-se o levantamento de dados vinculados para tal discussão, realizado pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPPAPE) da Universidade de Brasília. O aporte teórico que o grupo de pesquisa defende embasa-se em Marx e Engels (2007), Saviani (2021), para a discussão deste estudo trouxemos (Dewey, 1976); Nóvoa (1997); Zeichner (1993); Tardif (2000) para explicitar a epistemologia da prática. Os procedimentos metodológicos se baseiam na análise quantitativa e qualitativa, além da análise documental. O resultado da pesquisa, evidencia que a epistemologia da prática predomina com 50% nos Projetos Pedagógicos dos cursos presenciais de licenciatura do estado brasileiro, considerando os PPC's analisados, dado importante para refletir e dialogar sobre as implicações dessa perspectiva formativa na formação inicial de professores, indicando a necessidade de novos estudos e uma análise mais profunda diante dos dados levantados.

Palavras - Chave: Formação de Professores. Epistemologia da prática. Políticas Públicas. Projetos Pedagógicos.

Abstract

This article aims to identify the epistemological perspective of the existing practice in the Pedagogical Projects of face-to-face undergraduate courses (PPCs) in Brazil, with a focus on teacher training. From the broader project, entitled "Epistemological perspectives on teacher training: a study of formative conceptions", there is a survey of linked data for this discussion, carried out

17 **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, ORCID: 0000-0002-9808-4577. Universidade de Brasília; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-doutorado na Universidade de Campinas/Faculdade de Educação. Professora Associada - da Universidade de Brasília - UnB.Coordena o grupo de pesquisa GEPPAPE - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Contribuição de autoria: Líder da pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9567141312757077> E-mail: katiacurado@unb.br

18 **Fernanda Gasparin**, ORCID: 0000-0001-5711-0196. Universidade de Brasília; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Bolsista pela CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE. Contribuição de autoria: Participação integral na escrita e organização das seções do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8405711743832298> E-mail: fer.gasparin@hotmail.com

19 **Lays Cristine Soares de carvalho**, ORCID: 0000-0002-0997-8406. Universidade Federal do Piauí; Universidade de Brasília; Programa de Pós-Graduação. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí na linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos. Contribuição de autoria: Participação integral na escrita e organização das seções do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7999811495441216> E-mail: layscs@yahoo.com

by the Research Group on Training and Performance of Teachers/Pedagogues (GEPFAPE) from the University of Brasília. The theoretical contribution that the research group defends is based on Marx and Engels (2007), Saviani (2021), for the discussion of this study we brought (Dewey, 1976); Nóvoa (1997); Zeichner (1993); Tardif (2000) to explain the epistemology of practice. The methodological procedures are based on quantitative and qualitative analysis, in addition to documentary analysis. The result of the research shows that the epistemology of practice predominates with 50% in the Pedagogical Projects of face-to-face undergraduate courses in the Brazilian state, considering the PPC's analyzed, important data to reflect and dialogue about the implications of this training perspective in the initial training of teachers, indicating the need for new studies and a deeper analysis of the data collected.

Keywords: Teacher training. Epistemology of practice. Public policy. Pedagogical Projects.

Introdução

O conhecimento que obtemos acerca de qualquer realidade é histórico e, portanto, detentora de saberes, concepções, teorias de um dado tempo e espaço. Com base nisso, a construção de qualquer atividade perpassa por uma concepção epistemológica que esteja orientando determinada ação. Entende-se por epistemologia como sendo aquela capaz de designar uma ou mais teorias do conhecimento.

Diante disso, entendemos que construção de um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é construído pela coletividade, esta por sua vez revela as mediações vivenciadas pelos sujeitos a cada momento da história permeado pelas condições materiais presentes na realidade. (MARX E ENGELS, 2007; LESSA, 2011). Isto é, em um Projeto Pedagógico de Curso há o encontro de saberes, concepções e teorias relacionado a realidade subjetiva e objetiva de diferentes sujeitos ao longo da história. Desse modo, torna-se relevante o estudo das perspectivas epistemológicas relacionadas à formação de professores no Brasil, que neste caso se dá a partir do PPC dos cursos presenciais de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Este estudo encontra-se vinculado ao projeto mais amplo, que está em andamento, intitulado "Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas" realizado pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE). Essa pesquisa é financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

O projeto tem em sua temática a formação de professores no que tange às epistemologias dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Presenciais de Licenciatura no Brasil, que se justifica pela necessidade de refletir sobre as propostas de formação inicial docente, considerando a variedade de áreas de conhecimento, os diversos espaços de ensino - aprendizagem, os debates sobre o núcleo comum da formação e os desafios históricos e sociais que envolvem a educação. Para isso, é fundamental questionar a visão epistemológica que orienta a formação e o trabalho docente na Educação Básica brasileira, que muitas vezes não ultrapassam os limites do cotidiano, do utilitarismo e do pragmatismo.

Seu objetivo geral do projeto é analisar as perspectivas epistemológicas que orientam os cursos de formação de professores a fim de compreender tais contribuições para constituição da formação e do trabalho docente. Com essa propositiva, constituiu-se o objetivo específico que é identificar as principais tendências e concepções que orientam as formação de professores, os enfoques e dimensões mais ressaltadas pelos autores tanto no Brasil quanto em nível internacional e as possíveis lacunas.

Neste estudo nos propusemos a identificar a perspectiva epistemológica da prática existente nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC's) presenciais de licenciatura do Brasil, nessa perspectiva o nosso olhar está direcionado a discutir de que maneira ela vem sendo desenhada nos PPC's a partir do levantamento que realizamos.

Os cursos foram selecionados a partir da amostra que fizemos junto ao Censo da Educação Superior de 2021, onde também realizamos as seleções das instituições de ensino superior considerando alguns critérios ao qual abordaremos na seção dos procedimentos metodológicos.

Sendo assim, destacamos que a epistemologia da prática está orientada por uma teoria do conhecimento, cujo fundamentos epistemológicos têm sido defendidos e conduzidos pelo teórico pragmatista John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, que buscou aprofundá-la, tornando-se, assim, o maior nome do pragmatismo na educação. Sobre essa e outras epistemologias discutiremos na próxima seção.

Aporte teórico-metodológico

Os estudos epistemológicos, que investigam as formas de conhecimento do mundo, ganharam destaque na década de 1990. Na área da educação, estudiosos discutiram sobre os repertórios metodológicos a respeito das formas de aquisição do conhecimento e das ações do professor com vistas à melhoria do ensino.

A epistemologia da prática surge em oposição ao modelo da racionalidade técnica, conforme apontado anteriormente, cuja principal crítica refere-se às teorias impostas por especialistas externos ao ambiente escolar, com base no pressuposto da neutralidade científica o qual se caracteriza um processo pedagógico eficiente, produtivo, controlador e operacional (SAVIANI, 2021).

A partir da crítica à razão instrumental, o ideário da epistemologia da prática ganha destaque no cenário educacional, cuja valorização da experiência do professor-reflexivo¹ no processo da aquisição do conhecimento, da organização, da ação, da materialização de todo trabalho pedagógico, torna-se essencial a reflexão sobre sua prática. Seu aspecto pedagógico valoriza a experiência e o pragmatismo do indivíduo, uma vez que o núcleo do processo formativo é a experiência, isto é, a prática imediata do indivíduo. Nas palavras de Nóvoa (1997),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

A ideia central de Nóvoa (1997) demonstra que o objeto da reflexão é a experiência como natureza do conhecimento para formação de professores. Essa formação como um processo dinâmico e interativo diretamente articulado às práticas educativas, implica um investimento pessoal com vistas a construir uma identidade profissional.

O professor caracteriza-se como um profissional prático, investigativo, espontâneo, criativo, artístico, autônomo de suas próprias ações da atividade laboral e das resoluções imediatas de problemas ocorridos no cotidiano. As execuções positivas, ou seja, aquelas que superam os obstáculos do dia a dia são tomadas como verdadeiras, pois a experiência ofereceu condições para que o professor adquirisse o conhecimento por ela mediado com vistas de suporte para utilizá-lo, de modo criador.

Nesse sentido, a prática é uma experiência educativa a qual se "distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fonte de problemas" (DEWEY, 1976, p. 81). Portanto, entendemos que a reflexão é o objeto central da prática, enquanto o método de abordagem desse objeto se configura a problematização, o que requer a atitude do professor-reflexivo de debruçar-se sobre a sua experiência. No que diz respeito à relação entre a prática e a reflexão como essência do professor prático reflexivo, Zeichner (1993) afirma

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Essa perspectiva enfatiza o "aprender fazendo" como método de aprendizado. Há uma hierarquia entre forma e conteúdo. A forma de como se faz tem prioridade, enquanto o conteúdo da formação é subordinado a essa abordagem. Tal concepção está presente nos estudos de Tardif,

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para tor-

ná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc (TARDIF, 2000, p. 12).

A epistemologia da prática defende uma proposta para a formação de professores ligada à prática profissional do cotidiano. O instrumento de aprendizagem é pautado na reflexão-na-ação, uma vez que o pensamento prático pode ser aprendido no mundo sensível, onde surgem as condições de aprender fazendo e refletindo sobre a ação.

Durante o percurso metodológico realizado observamos que esta foi a epistemologia que mais predominou nos PPC'S. O desenvolvimento metodológico iniciou-se no ano de 2022 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Para definir a amostra das Instituições de Ensino Superior (IES) e os cursos de licenciaturas a serem investigados, utilizamos os dados do Censo da Educação Superior de 2021, no qual disponibiliza as informações no arquivo Microdados.

Escolhemos uma IES de cada categoria administrativa por região, totalizando vinte e seis Instituições. Depois, selecionamos as IES com mais docentes e os cursos de licenciaturas presenciais. Assim, listamos as dez IES com mais docentes ativos.

Os estudantes selecionaram os cursos de licenciaturas presenciais em duas etapas: primeiro, contaram todos os cursos, mesmo os repetidos; depois, selecionaram os cursos distintos, eliminando os repetidos, seguindo um critério pré-definido. Os cursos foram escolhidos pelas áreas de conhecimento mais frequentes pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), excluindo as que não eram relevantes para a pesquisa sobre formação de professores.

Destacamos que os estudantes do curso de Pedagogia é o que propõe a pesquisa e por isso, foi incluído para estudo. Outro ponto, é que o grupo teve o interesse de examinar as especificidades do curso de Licenciatura Educação do Campo, por essa razão, o curso integra-se na amostra da investigação.

A seguir, apresentaremos a lista das IES de cada região conforme a seguinte legenda: 1. Federal; 2. Estadual; 3. Municipal; 4. Instituto Federal; e 5. Privada.

- **Região Norte:** 1. Universidade Federal do Pará; 2. Universidade do Estado do Amazonas; 3. Universidade de Gurupi; 4. Instituto Federal do Pará; 5. Universidade da Amazônia;
- **Região Nordeste:** 1. Universidade Federal do Maranhão; 2. Universidade Estadual do Ceará; 3. Faculdade do Cabo de Santo Agostinho; 4. Instituto Federal do Ceará; e 5. Universidade Tiradentes;
- **Região Centro - Oeste:** 1. Federal - Universidade Federal de Goiás; 2. Federal - Universidade de Brasília²; 3. Estadual - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; 4. Municipal - Unicerra- do; 5. Instituto Federal - Instituto Federal de Goiás; e 6. Privada - PUC Goiás;
- **Região Sudeste:** 1. Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2. Universidade de São Paulo; 3. Universidade de Taubaté; 4. Instituto Federal de São Paulo; e 5. Universidade Estácio de Sá;
- **Região Sul:** 1. Universidade Federal do Paraná; 2. Universidade Estadual do Paraná; 3. Universidade Regional de Blumenau; 4. Instituto Federal do Rio Grande do Sul; e 5. Universidade de Caxias do Sul.

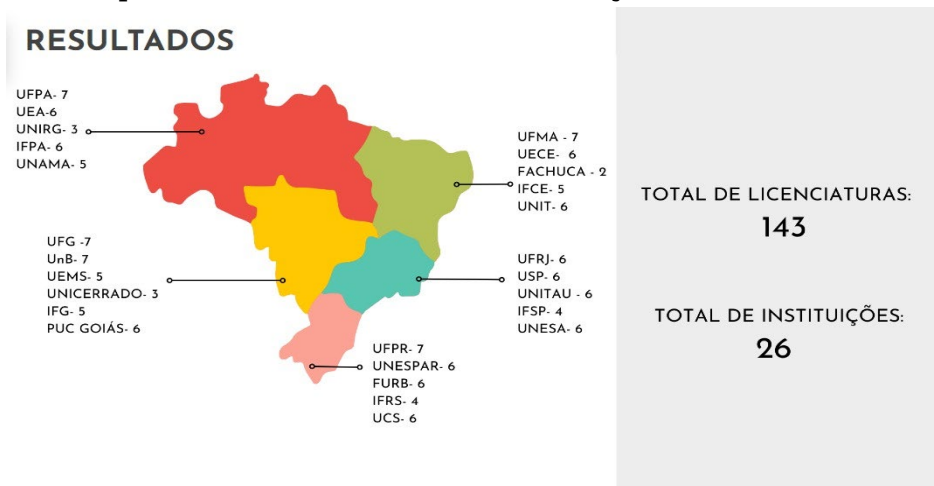
Finalizamos o levantamento da amostra com sete cursos, sendo eles: 1. Matemática; 2. Ciências Biológicas; 3. Educação Física; 4. História; 5. Letras Portuguesa; 6. Pedagogia; e 7. Educação do Campo.

O próximo passo foi feito a análise documental em que buscamos os PPC's correspondentes às IES selecionadas, concomitantemente os pesquisadores elaboraram uma ficha para futuras análises. Nas próximas linhas iremos trazer os resultados e as discussões dos PPC's que trazem a epistemologia da prática como embasamento teórico-prático na formação inicial de professores.

Resultados e discussões

Apresentamos os resultados quantitativos das licenciaturas e Instituições analisadas pelo GEPPApe, totalizando com cento e quarenta e três PPC's de vinte e seis IES do Brasil. Ressaltamos alguns PPC's não foram localizados nos sites das Instituições ou a Instituição não ofertava determinados cursos. Segue o mapa das regiões do Brasil com as Instituições selecionadas e o quantitativo de PPC's analisados.

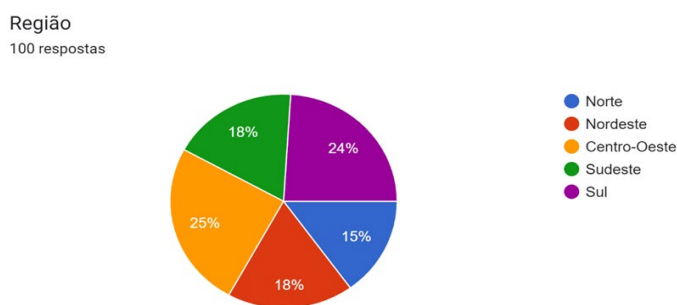
Mapa 1 - Resultados do total de Instituições e Licenciaturas



Fonte: Elaboração dos pesquisadores com dados na pesquisa.

A seguir, no gráfico 1, apresentamos a porcentagem dos PPC's analisados em cada região do Brasil. Notamos que a maior porcentagem de análise foi na região Centro-Oeste, devido a grande oferta dos cursos e a disponibilidade dos PPC's nos sites das Instituições. Já o menor quantitativo de análises foi na região norte, devido a indisponibilidade de oferta dos cursos e dos PPC's nos sites.

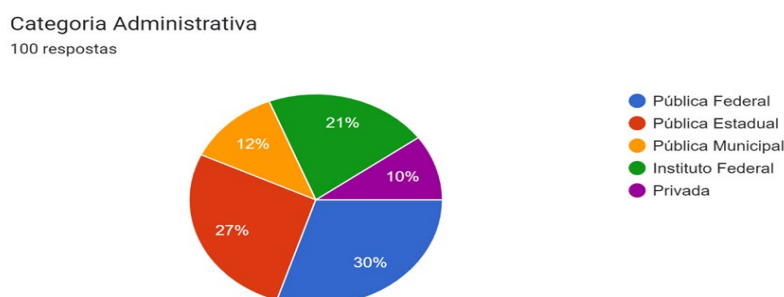
Gráfico 1 - Quantidade de Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais analisados por região.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores com dados na pesquisa.

A seguir, no gráfico 2, exibiremos a quantidade de PPC's analisados por categorias administrativas por Instituições de Ensino Superior - Federal, Estadual, Municipal, Instituto Federal e Privada. Identificamos uma maior porcentagem de PPC's analisados na Instituição Pública Federal, devido a maior oferta dos cursos e dos PPC's disponibilizados nos sites das Instituições.

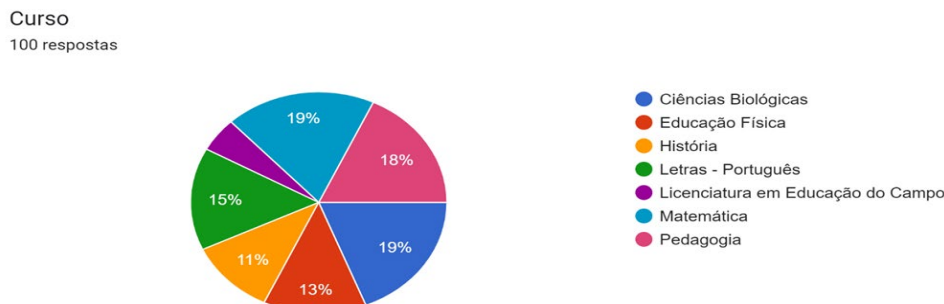
Gráfico 2 - Quantidade de Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais analisados por Instituições de Ensino Superior.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores com dados na pesquisa.

Conforme o gráfico 3, os cursos de Ciências Biológicas e de Matemática contém a mesma porcentagem de análises, sendo 19%.

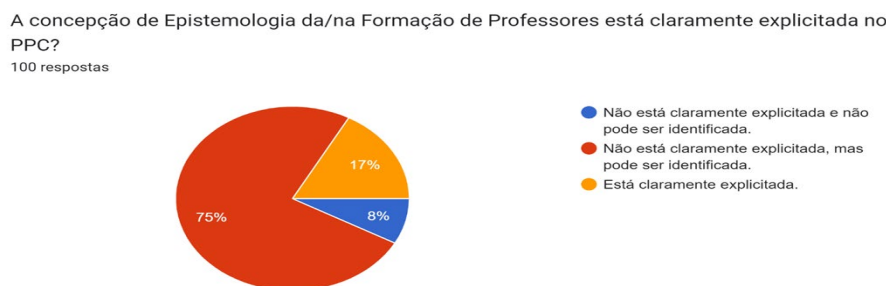
Gráfico 3 - Cursos analisados nas Instituições de Ensino Superior.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores com dados na pesquisa.

A diante, no gráfico 4, verificamos a concepção de Epistemologia da/na formação de professores a partir dos questionamentos levantados, sendo que o questionamento selecionado para análise e discussão desse artigo foi: a Concepção de Epistemologia da/na Formação de Professores está claramente explicitada no PPC? Observamos que 75% dos PPC's não explicita de maneira clara a concepção de epistemologia da/na Formação de Professores, mas que podem ser identificadas.

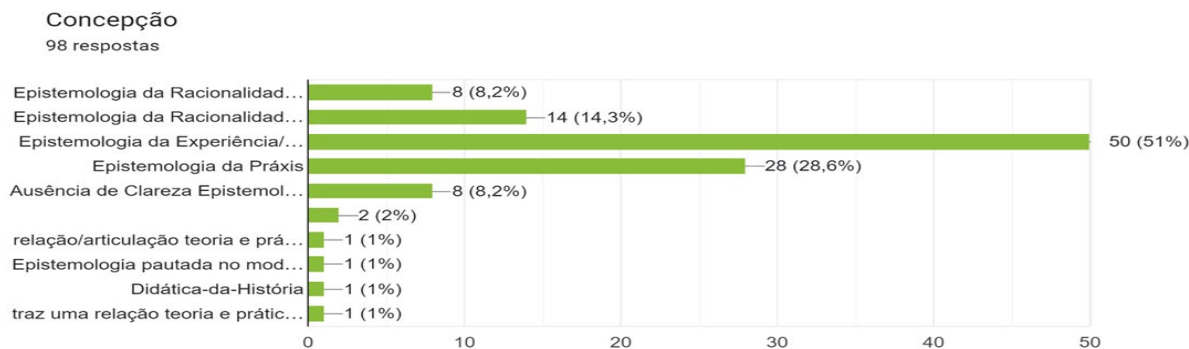
Gráfico 4 - Dados sobre a concepção de Epistemologia da/na Formação de Professores a partir do questionamentos levantados



Fonte: Elaboração dos pesquisadores com dados na pesquisa.

No gráfico 5, podemos observar que a concepção de Epistemologia da/na Formação de Professores predomina com 50% a epistemologia da experiência/prática, indicando a necessidade de estarmos discutindo e nos questionando mais a fundo sobre o porquê da predominância desta e não de outras epistemologias nos PPC's das instituições de Ensino Superior como, por exemplo, da epistemologia da Práxis cujo debate vêm sendo crescentemente discutido na educação e aceito por teóricos do campo da formação de professores.

Gráfico 5 - Resultados sobre a concepção de Epistemologia da/na Formação de Professores.



Fonte: Elaboração dos pesquisadores com dados na pesquisa.

O gráfico acima revela que a epistemologia da experiência/prática é a que está mais presente nos PPC's analisados, com 50%, seguida da epistemologia da práxis com 28%, em seguida a epistemologia da racionalidade técnica com 14% e da epistemologia da racionalidade teórica a com 8%, as demais com 1%. Há, nesse caso, uma disputa em relação as duas epistemologias: da prática e da práxis, ambas possuem intencionalidades e finalidades distintas de educação.

A perspectiva formativa da epistemologia da prática tem orientado a elaboração de documentos que organizam e fundamentam a política de formação de professores no Brasil, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Política Nacional de Formação de Professores e nos dias atuais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso pode colaborar para que ao longo de todo o debate histórico a epistemologia da experiência/prática se faça presente e atual nos PPC's das licenciaturas, além de vários apoiadores que defendem esta epistemologia na formação de professores.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo identificar a perspectiva epistemológica da prática existente nos Projetos Pedagógicos dos cursos presenciais de licenciatura do Brasil, com o enfoque na temática formação de professores.

A epistemologia da prática foi a que mais predominou nos PPC's identificados pelo grupo de pesquisa GEPPAPE, nas IES do Brasil. Tal perspectiva tem influenciado significativamente os projetos de formação inicial dos professores, dando ênfase nos saberes práticos do cotidiano para formação e o trabalho docente.

Seu ideário opõe-se à racionalidade técnica, sendo que a principal crítica às teorias impostas às práticas eram determinadas, a priori, por agentes externos ao ambiente escolar, privilegiando às técnicas, sem considerar as experiências e vivências dos professores.

Defendemos um projeto de sociedade que aponte horizontes para superação das condições atuais de produção e reprodução da vida humana. Para isso, a formação inicial precisa consolidar seus fundamentos teóricos metodológicos na unidade teoria e prática, ou seja, a práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento concreto da produção humana ao longo da história da ação educativa com vistas ao sentido da emancipação. Nesse sentido, há necessidade de diálogo para fortalecer tal concepção formativa nos aportes da epistemologia da práxis.

Referências

GARCÍA, M. C. **Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial.** In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2007.

NÓVOA, Antonio (coord). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Ed. Nova Enciclopédia, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. - 6.ed.rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021. - (coleção memória da educação).

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n° 13, p. 5-24, jan. - abr. 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf> Acesso em: 20 fev.2024.

ZEICHNER, KENNETH M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: 1993.

Notas

¹ Um dos termos denominado para caracterizar às novas tendências de concepção de professor e do ensino, bem como: "prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruicksank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeyer), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na ação (Corey & Shumsky, o professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem os problemas (Joyce & Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O'Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico" (Ellner) (TOM, 1985 apud GARCIA, 1997, p.59).

² A Universidade Federal do Goiás foi a escolhida mediante os critérios estabelecidos na seção de Metodologia. Porém, a Universidade de Brasília também integrou a amostra por conta de ser a instituição de origem dos pesquisadores.

CONSTITUIÇÃO DE GRUPO DE PESQUISA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES ACERCA DO GRUPO MATEMÁTICA E ENSINO

CONSTITUTION OF A RESEARCH GROUP ON MATHEMATICS TEACHER TRAINING: REFLECTIONS ON THE MATHEMATICS AND TEACHING GROUP

Marcilia Chagas Barreto ²⁰

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação;
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, Brasil
Matemática e Ensino – MAES
Eixo 1

Mikaelle Barboza Cardoso ²¹

Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação;
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, Brasil
Matemática e Ensino – MAES

Joserlene de Lima Pinheiro ²²

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,
Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Redenção, CE, Brasil
Matemática e Ensino – MAES

Ana Cláudia Gouveia de Sousa ²³

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Matemática e Ensino – MAES

Resumo

Este artigo objetiva analisar o processo de constituição do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino – MAES –, a partir das temáticas e referenciais teóricos adotados pelos pós-graduandos e seus orientadores nas pesquisas de mestrado e doutorado ao longo de sua história. O Grupo é vinculado ao CNPq desde 2010, mas sua constituição se inicia em 2004, quando da criação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, que tem como área de concentração a Formação de Professores. Isso fez com que o grupo se estruturasse com vistas à formação de professores que ensinam matemática para todos os níveis de ensino, analisando tanto a formação inicial quanto continuada. O Grupo MAES tem adotado distintos referenciais teórico-metodológicos e abordado prioritariamente a formação continuada, de modo que a aproximação com as escolas de Educação Básica tem sido uma constante na história do MAES. No seu processo de estruturação, o grupo viveu fases de realização de projetos que respondiam ao desenvolvimento de pesquisas, passando por etapa de constituição de rede interna ao Estado, composto por distintas instituições e agora compõe uma rede de pesquisadores de universidades de todo o País, prioritariamente do Nordeste, a Rede REM – Rede Educação Matemática Nordeste

²⁰ **Marcilia Chagas Barreto**, ORCID: 0000-0003-3378-772X. UECE; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará, com pós-doutorado em Educação Matemática - Université du Québec. Líder do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES). Contribuição de autoria: Escrita do artigo científico, revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6049384424752518> E-mail: marcilia.barreto@uece.br

²¹ **Mikaelle Barboza Cardoso**, ORCID: 0000-0001-9465-917X. UECE; Programa de Pós-Graduação em Educação; IFCE). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na UECE (núcleo Formação de Professores de Ciências e Matemática). Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE), campus Canindé. Contribuição de autoria: Levantamento de dados, escrita do artigo, revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9816611079022587> E-mail: mikaelle.cardoso@ifce.edu.br

²² **Joserlene Lima Pinheiro**, ORCID: 0000-0003-0075-0402. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; Instituto de Humanidades; Curso de Pedagogia. Professor do Magistério Superior. Pedagogo, mestre e doutor em Educação formado pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Matemática e Ensino - MAES; e Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em EtnoMatemática - GIEPEM. Contribuição de autoria: Levantamento de dados, revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0550110355199189> E-mail: lenopinheiro@unilab.edu.br

²³ **Ana Cláudia Gouveia de Sousa**, ORCID: 0000-0001-5691-1610. UECE, IFCE. Doutora em Educação pela UFRN. Professora do IFCE - campus Fortaleza. Integrante do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino - MAES e líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação - GIPEE. Contribuição de autoria: Escrita do artigo científico, revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2950561246292869> E-mail: anaclaudia@ifce.edu.br

Palavras-chave: Grupo de Pesquisa. Educação Matemática. Formação de Professores.

Abstract

This article objectively analyzes the process of establishing the Mathematics and Teaching Research Group – MAES –, based on the themes and theoretical references adopted by postgraduate students and their supervisors in master's and doctoral research throughout its history. The Group has been linked to CNPq since 2010, but its formation began in 2004, when the Postgraduate Program in Education at the State University of Ceará was created, which focuses on Teacher Training. This led to the group being structured with a view to training teachers who would teach mathematics at all levels of education, analyzing both initial and continuing training. The MAES Group has adopted different theoretical-methodological references and has primarily addressed continuing education, so that the rapprochement with Basic Education schools has been a constant in the history of MAES. In its structuring process, the group went through phases of carrying out projects that responded to the development of research, going through the stage of establishing a network internal to the State, made up of different institutions and now composing a network of researchers from universities across the country, primarily from the Northeast, the REM Network – Northeast Mathematics Education Network

Keywords: Research Group. Mathematics Education. Teacher training.

Introdução

Analisar o processo de constituição do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino – MAES – no momento em que o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE –, programa a que ele se vincula, completa seus 20 anos de existência, parece oportuno. Formar professores-pesquisadores e articulá-los em grupos são fenômenos diretamente vinculados ao contexto em que esses processos se desenvolvem.

No movimento de aprofundamento dos estudos nacionais sobre a formação de professores, iniciado nos anos 1990, e como política de fortalecimento da pesquisa na UECE, criou-se, em 2004, o PPGE/UECE. Inicialmente não se tratava de um programa, mas de um curso de mestrado. Universidade com pequena tradição em pesquisa, contava-se com poucos grupos de pesquisa, especificamente na área de educação. Para organizar o corpo docente do Programa, havia apenas dois grupos de pesquisa, um para a área de política educacional e outro para as questões didáticas em geral.

As necessidades específicas da formação do professor que ensina matemática (PEM), se faziam sentir desde o início, mas a inexperiência não nos permitiu criar de imediato um grupo com esse fim. O aprofundamento das pesquisas em Educação Matemática deram origem às dissertações e teses, ao longo da história do MAES, refletindo o amadurecimento e as tentativas de estruturação da pesquisa sobre o PEM, conforme se discute neste texto, que tem como objetivo discutir o processo de constituição do Grupo MAES, a partir das pesquisas realizadas sobre a formação do professor que ensina matemática.

Abordagem Metodológica

Essa pesquisa consiste em uma Pesquisa Bibliográfica, de cunho qualitativo, conforme aponta Lakatos & Marconi (2010). Este tipo de estudo se baseia em uma revisão abrangente dos principais trabalhos previamente realizados, reconhecida por sua habilidade em oferecer informações recentes e pertinentes relacionadas ao tópico em questão. Foram analisadas 37 pesquisas acadêmicas - teses e dissertações - todas desenvolvidas por membros do grupo MAES, em suas distintas fases de estruturação. Os estudos foram localizados no Banco de Repositório da UECE, no Banco de Repositório do PPGE-UECE e no site do MAES. Buscou-se, portanto, na análise dos dados, evidenciar três etapas da história do MAES com vistas a atingir o objetivo definido.

Elaboram-se as pesquisas e estrutura-se o Grupo

O que se considera aqui como primeira etapa de estruturação do Grupo MAES ocorreu entre 2004 e 2006. À época, o elemento unificador entre as pesquisas era o fato de serem todas relativas à formação do PEM, não existindo unidade de teorias, metodologias ou mesmo de campo de ação

formativa. Pode-se perceber isso através da diversidade de trabalhos produzidos, sob orientação das duas professoras que pesquisavam a área.

Os trabalhos defendidos nessa etapa foram: Brandim (2005), Reges (2006), Pontes (2007), Maia (2007); Pinheiro (2008), Vidal (2008), Lima (2008), Freire (2010). Entre as teorias tomadas como referenciais encontram-se a Teoria dos Campos Conceituais, Teoria dos Registros de Representação Semiótica, Teoria do Erro, Teoria da Aprendizagem Significativa e Teoria das Situações Didáticas. Alguns pesquisadores realizaram processos formativos, enquanto outros se voltaram para avaliar os conhecimentos já elaborados pelos PEM. Os campos onde foram realizadas as pesquisas variaram entre escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, analisando processos de formação continuada, bem como formação inicial na licenciatura em Matemática ou suplementação pedagógica através do Programa de Formação Docente em Nível Superior – Magister.

Diante desse quadro, percebeu-se que a fragmentação nas pesquisas, conforme se vinha vivenciando, dificultava a realização de um trabalho com amplitude e profundidade que pudesse contribuir para a compreensão dos fenômenos ligados ao ensinar e aprender matemática.

Chega-se, assim, à segunda fase de estruturação do MAES. Em 2007, o grupo se define como pesquisador da formação do PEM, e adota, como aporte teórico, uma teoria da Didática Francesa, a Teoria dos Registros de Representação Semiótica - TRRS. É por isso que à época o grupo era denominado MARES – Matemática e Representação Semiótica.

Nessa etapa foram realizadas pesquisas com proposição de processos formativos de curta duração. A relação com as instituições permanecia sendo desenvolvida individualmente pelo pesquisador, mostrando, ainda, baixa institucionalização enquanto grupo de pesquisa. Nesses moldes foram realizadas as pesquisas de Sousa (2009), Silva (2011) e Oliveira (2014), todas enfocaram processos de formação continuada com professores dos anos iniciais do EF, para o trabalho com distintos conceitos e componentes curriculares. Santana (2012) analisou a formação inicial de estudantes da licenciatura em pedagogia, para o trabalho didático com o conceito de fração, e suas distintas representações; Cardoso (2015) também trabalhou com formação inicial, na licenciatura em matemática, enfocando o trabalho com função afim. Pinheiro (2014) pesquisou as diferentes representações no campo conceitual aditivo, na relação com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação docente.

A pesquisa de Maia (2012), especificamente sobre a formação do PEM e uso das TDIC, buscou entender a importância conferida por pedagogos em formação inicial, acerca do ensinar matemática com as TDIC. A TRRS mostrou-se inadequada para a análise, optando-se por outro aporte, a Teoria das Representações Sociais.

A necessidade de acolher as diferentes experiências e interesses de pesquisa dos pós-graduandos inviabilizou o uso exclusivo ou prioritário da TRRS em todas as pesquisas do grupo. O grupo, então, optou por mudar seu nome de MARES para MAES - Matemática e Ensino.

Apesar da mudança, o grupo mantinha a prática de pesquisar, a partir de um projeto interno a ele próprio. Em 2011, o novo projeto tomou por base a Teoria da Atividade de Leontiev. Carvalho (2013) realizou reflexões como estratégia de formação com professor do Ensino Médio, também mediado por tecnologias, para o trabalho com função. Viana (2013) trabalhou com estruturas aditivas para alunos com surdez, do 5º ano do EF, de uma escola especial.

No ano de 2013, o grupo iniciou o que se designa aqui como a sua terceira etapa de desenvolvimento e estruturação - a articulação em rede de pesquisa com outras universidades. Foi necessário quase uma década para que o grupo atingisse esse nível de maturidade e articulação. Assim, foi proposto o Projeto OBEDUC/E-Mult, pela Rede de Educação Matemática Nordeste - REM-NE, que envolveu pesquisadores da Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Objetivou-se realizar pesquisa interventiva em que se desenvolvia e investigava formação continuada de professores dos anos iniciais do EF para o trabalho didático com estruturas multiplicativas. As formações, articuladas e realizadas em diferentes escolas públicas, ao longo de quatro anos, eram pesquisadas com os docentes e não sobre eles, o que representou o amadurecimento do MAES na pesquisa sobre a formação. Tratava-se agora de processos formativos mais longos, que contavam com o envolvimento de professores do EF, pós-graduandos, bolsistas de graduação e professores pesquisadores das universidades, todos em formação também.

Como fruto do projeto OBEDUC, tem-se a realização das pesquisas de mestrado de Castro (2016), Oliveira (2017), Silva (2019) e Batista (2019), analisando os resultados de processos formativos de professores do EF, para o trabalho com estruturas multiplicativas. Embora em alguns casos fez-se a observação em escolas inicialmente não vinculadas ao projeto, seguiram-se as diretrizes teórico-metodológicas da pesquisa em rede. Medeiros (2018) realizou um processo de formação, a

partir de práticas reflexivas, com um professor do Ensino Médio, acerca de função linear, utilizando o conceito de proporcionalidade, um dos componentes do campo multiplicativo, na Teoria dos Campos Conceituais (TCC).

Durante a execução do projeto OBEDUC/E-Mult, no ano de 2013, houve a criação do curso de doutorado, transformando o Curso de Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação. Dessa forma, a partir do projeto OBEDUC/E-Mult foram realizadas as pesquisas doutorais de Silva (2018), Reges (2020) e Pinheiro (2020), todas analisaram processos de formação em diferentes escolas de EF. Reges (2020) agregou às suas análises as contribuições da Teoria das Situações Didáticas, enquanto Pinheiro (2020) examinou a formação com subsídios da tecnologia, fazendo uso da Teoria TPACK.

O segundo projeto em rede foi o D-ESTAT (2016 - 2018) que objetivou discutir a formação de professores dos anos iniciais do EF para o Ensino de Estatística. A BNCC trouxe modificações nas concepções de ensino da área, tratando-o prioritariamente como um ensino através da pesquisa estatística. Desse modo, considerou-se adequado trabalhá-lo na perspectiva do letramento estatístico utilizando-se das fases do ciclo investigativo. Desse projeto originaram-se as dissertações de Mendonça (2020) e Farias (2021) cada uma das quais realizou formação continuada com professores do EF de distintas escolas da cidade de Fortaleza, a partir da vivência e reflexão a respeito das fases de Ciclo Investigativo. Mesquita (2021) realizou pesquisa aprofundada, elaborando sua autobiografia educativa visando a ressaltar o processo de tornar-se professora que ensina matemática nos anos iniciais do EF, destacando sua inserção no trabalho com a estatística. Castro (2022) realizou sua tese, visando analisar o processo de (re)elaboração do conhecimento conceitual e didático de professores(as) do 5º ano do EF, sobre a construção e a interpretação de tabelas e gráficos, ancorando-se nas premissas do Letramento Estatístico.

Com a formação de diversos doutores, oriundos do PPGE/UECE, agora docentes em diferentes instituições ou *campi* do próprio Estado do Ceará, decidiu-se pela tentativa da criação de uma rede interna ao Estado. Assim desenvolveu-se o projeto Formação Colaborativa de Professores que Ensinam Matemática - FORPEM (2019 - 2022), com vistas a realizar formação e pesquisa colaborativa com professores do EF. Segundo a metodologia, o interesse pela temática da pesquisa necessita partir do próprio grupo em formação. Desta forma, os professores escolheram trabalhar com as operações fundamentais, e a pesquisa foi realizada em torno do Campo Conceitual Aditivo, com base na TCC. O projeto deu origem à dissertação de Sousa (2022) que analisou reflexões de professores sobre o que (re)aprenderam ao longo da formação, acerca do trabalho com estruturas aditivas. A dissertação de Sousa (2023) visou a analisar as contribuições que a participação de bolsistas de Iniciação Científica em Pesquisa Colaborativa, trouxe para sua formação docente.

Embora a participação na rede de pesquisadores tenha significado para muitos membros do MAES um processo de fortalecimento na pesquisa e intercâmbio de conhecimentos, não foi possível agregar os interesses de todas as professoras do Programa. Assim, uma delas, embora seguisse pesquisando a formação do PEM, preferiu empreender outros projetos junto aos seus orientandos. Desse modo, alguns estudos permaneceram distantes dos projetos realizados pelo MAES como parte da Rede de pesquisadores. Silva (2015) tomou por base a teoria da Atividade de Leontiev para analisar a reconceitualização de Sistema de Numeração Decimal por parte de uma formadora de matemática do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Nascimento (2016) discutiu as repercussões das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID (na formação inicial) para os primeiros anos de exercício docente de quatro professores de matemática do Ensino Médio de escolas cearenses.

O subsequente projeto tomou por base a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Sousa (2018) e Ferreira (2019) analisaram a formação de professores dos anos iniciais do EF, com a utilização da teoria para o trabalho, respectivamente, com os conceitos de espaço e de divisão. Foi sob essa mesma orientação que Camelo (2020) analisou indícios do conhecimento de conteúdo, do conhecimento pedagógico de conteúdo, do conhecimento tecnológico pedagógico e de conteúdo (TPACK), na prática dos professores de Matemática do Ensino Médio, no trabalho com Geometria Espacial. Cruz (2022) analisou as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação de Fortaleza/CE com vistas a observar o desenvolvimento dos saberes docentes necessários ao ensino da Matemática nos anos iniciais do EF. Silvano (2019) e Silva (2021) pesquisaram a relação entre saberes docentes e Teoria da Aprendizagem Significativa. O primeiro investigou a formação inicial de PEM no uso das interfaces digitais interativas; e a segunda pesquisou a formação continuada de PEM acerca de saberes sobre pesquisa, concluindo pela necessária alfabetização científica docente.

Em mais uma avaliação de sua participação como instância formadora de professores pesquisadores na área da Educação Matemática, o MAES considerou o retorno para a rede REM-NE,

de modo que, em 2022, voltou a integrá-la, participando atualmente do projeto Desenvolvimento Profissional do Professor em Ações Interdisciplinares com Equidade, a partir do qual estão em desenvolvimento pesquisas de mestrado e doutorado, contando agora com a participação de todas as professoras do Grupo MAES.

Algumas considerações

Neste estudo, a trajetória do Grupo MAES é discutida ao longo de três etapas distintas de desenvolvimento e estruturação. Inicialmente, entre 2004 e 2006, observou-se uma fase de formação caracterizada pela diversidade de pesquisas relacionadas à formação do professor que ensinam Matemática, embora sem uma unidade teórica ou metodológica evidente. Esta fase culminou em dissertações que exploravam temas como Teoria dos Campos Conceituais, Teoria dos Registros de Representação Semiótica e outras abordagens, destacando-se a falta de uma direção unificada de pesquisas.

Na segunda etapa, a partir de 2007, o grupo consolidou sua identidade como pesquisador na formação de professores, adotando a Teoria dos Registros de Representação Semiótica como principal referencial teórico. As pesquisas focaram em processos formativos de curta duração para grupos específicos de professores, demonstrando uma maior coesão teórica e prática e um amadurecimento enquanto grupo de pesquisa.

A terceira etapa, iniciada em 2013, marcou a articulação do grupo em uma rede de pesquisa com outras universidades, culminando em projetos mais amplos e colaborativos, como o OBE-DUC/E-Mult e o D-ESTAT. Essa fase também viu a expansão das pesquisas para além do campo multiplicativo, abrangendo áreas como o ensino de estatística. Apesar dos desafios de conciliar interesses individuais, a integração na REM-NE trouxe benefícios significativos, evidenciando a importância da colaboração e do intercâmbio de conhecimentos para o desenvolvimento contínuo da formação de professores que ensinam matemática, enquanto docentes e pesquisadores.

Por fim, o Grupo MAES vem desempenhando um papel essencial na formação de professores que ensinam matemática, seja inicial ou continuada, ao promover abordagens teórico-práticas sólidas, incentivando a reflexão e o desenvolvimento profissional contínuo, contribuindo assim para o avanço do conhecimento e da prática no campo da Educação Matemática, em especial na formação docente.

Referências

BATISTA, P. C. da S. **Contribuições da teoria das situações didáticas para resignificação da prática de professores que ensinam matemática**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2019.

CAMELO, Z. B.. **Conhecimentos tecnológicos pedagógicos e de conteúdo na formação do professor de Geometria Espacial**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE,, 2020.

CARDOSO, M. B. **Múltiplas representações semióticas no ensino de função afim: enfoque na formação inicial de professores de matemática**. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2015.

CARVALHO, R. L.. **Contribuições da Teoria da Atividade no Ensino de Funções com o Uso do Laptop Educacional**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE , 2013.

CASTRO, E. R. **Competências conceituais e didáticas de professores do 5º ano do ensino fundamental sobre as situações multiplicativas de isomorfismo de medidas**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2016.

CASTRO, E. R. **Construção e interpretação de gráficos e tabelas na formação de professores sob a perspectiva do letramento estatístico**. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) - UECE, 2022.

CRUZ, B. D. Da S. **Formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Fortaleza/CE**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2022.

- FARIAS, G. F. **Formação de professores, letramento estatístico e o ciclo investigativo – PPDAC**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2021.
- FERREIRA, L. A. **A formação continuada de professores no desenvolvimento de saberes docentes para a educação financeira escolar**. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) -UECE, 2023.
- FERREIRA, M. A. de S. **Formação de professores e educação financeira escolar: a experiência do programa aprender valor**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2023.
- FREIRE, P. F. **A Gestão Pedagógica do Erro em Aulas de Matemática: Reflexões e Desafios**. 145F. Dissertação (Mestrado em Educação) – UECE, 2010.
- Lakatos, E. & Marconi, M.A. (1991). **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas.
- MAIA, D. L. **Ensinar matemática com uso de tecnologias digitais: um estudo a partir da representação social de estudantes de pedagogia**. 191f .Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2012.
- MAIA, M. G. B. **Professores do ensino fundamental e formação de conceitos: analisando o sistema de numeração decimal**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE 2007.
- MARQUES, S. M. **Analisando formação e prática no processo de tornar-me professora que ensina matemática: uma Biografia educativa**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2021.
- MEDEIROS, D. M. **A reflexão como fundamento para a formação do professor: um olhar sobre função linear**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Uece 2018.
- MENDONÇA, M. da C. **Análise do processo formativo para constituição do letramento estatístico por professores que ensinam matemática**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2020.
- NASCIMENTO, F. J. do. **Professor de Matemática: início da docência e desafios do desenvolvimento profissional**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - UECE, 2021.
- NASCIMENTO, F. J. do. **Professores de matemática iniciantes: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2016.
- OLIVEIRA, R. M. de. **Permanência de elementos da formação continuada acerca da teoria dos campos conceituais na prática de professora que ensina matemática**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2017.
- PINHEIRO, A. C. M. **A Mediação Docente na Construção do Raciocínio Geométrico de Alunos da Licenciatura em Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2008.
- PINHEIRO, J. L. **Formação continuada online de professores de matemática para o trabalho com adição e subtração**. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2014.
- PINHEIRO, J. L. **Formação docente acerca do Campo Conceitual Multiplicativo a partir do conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - UECE, 2020.
- PONTES, M. de O. **Interação entre estruturas algébricas e geométricas na prática pedagógica do professor de matemática do 8º ano do ensino fundamental**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2007.
- REGES, M.A.G. **A prática pedagógica de professoras do II ciclo do ensino fundamental no ensino de estruturas aditivas**. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UECE, 2006.

REGES, M.A.G. **Formação de professores que ensinam matemática: experiência fundamentada na teoria das situações didáticas explorando o campo conceitual multiplicativo.** 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - UECE, 2020.

SANTANA, L. E. de L. **A formação inicial do pedagogo para o ensino de fração.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2012.

SILVA, F. W. L. da. **Conhecimentos de Professores Sobre as Estruturas Multiplicativas: Reflexões Conceituais e Didáticas.** 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2019.

SILVA, J. F. L. E. **Saberes da Pesquisa na Formação Continuada de Professores: Contribuições para Aprendizagens Significativas.** 361 f. Tese (Doutorado em Educação) - UECE, 2021.

SILVA, S. C. S. da. **Reconceitualização do conceito de sistema de numeração decimal pela formadora do PAIC.** 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2015.

SILVA, S. H. da. **Conhecimento de professores polivalentes em geometria: contribuições da teoria dos registros de representação semiótica.** 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2011.

SILVA, S. H. da. **Reflexões com professoras acerca da teoria dos campos conceituais como fundamento de reelaboração da prática docente em matemática.** 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - UECE, 2018.

SOUSA, A.C.G. **Representações semióticas e formação docente para o trabalho com números e operações nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2009.

SOUSA, C. O. **Formação continuada de professores e o conceito de espaço: contribuições da teoria da aprendizagem significativa.** 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2018.

SOUSA, G. L. **Iniciação científica em uma pesquisa colaborativa: contribuições para a formação docente em matemática.** 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2023.

SOUSA, K. K. da R. **Conhecimentos docentes ressignificados por professores em formação colaborativa sobre o Campo Conceitual Aditivo.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2022.

VIANA, F. R. **A Teoria da Atividade na Análise de Episódios de Ensino de Matemática para Alunos com Surdez.** 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UECE, 2013.

ESTUDOS ACERCA DO PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM OBJETO DE PESQUISA EM CONSTRUÇÃO NO GRUPO EDUCAS

STUDIES ABOUT THE BEGINNING TEACHER IN HIGHER EDUCATION: A RESEARCH OBJECT UNDER CONSTRUCTION IN THE EDUCAS GROUP

Iure Coutre Gurgel²⁴

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Iris Martins de Souza Castro²⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Nara Lúcia Gomes Lima²⁶

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Sandy Lima Costa²⁷

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Resumo

Este escrito apresenta reflexões parciais de pesquisas de doutorado em Educação acerca do professor iniciante na Educação Superior, no âmbito dos estudos do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tendo em vista a importância e a emergência de investigações sobre o início da docência, sobretudo, na Educação Superior, os estudos sobre esta temática vêm sendo construído no contexto do EDUCAS de forma crescente. De cunho teórico-descritivo, focamos a discussão nos seguintes eixos temáticos: processos de aprendizagem do iniciante, inserção na carreira, processos de indução pela via da mentoria e a dimensão didática do trabalho do professor iniciante. O substrato teórico-metodológico que norteia essas pesquisas caracteriza-se pela abordagem qualitativa, a partir de diferentes perspectivas, dentre elas, a pesquisa narrativa e o estudo de caso com utilização de casos de ensino, como possibilidade de se pensar a temática do professor iniciante na Educação Superior a partir dessas investigações. Consideramos que as quatro pesquisas, ora em desenvolvimento, podem contribuir para o avanço do debate no campo da formação de professores, em especial sobre a

24 **Iure Coutre Gurgel**, ORCID: 0000-0002-3760-2764. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), lotado no Campus Avançado de Patu (CAP). Bolsista FUNCAP. Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000> E-mail: iure.gurgel@aluno.uece.br

25 **Sandy Lima Costa**, ORCID: 0000-0003-3028-7949. Universidade Estadual do Ceará; Programa de Pós-Graduação em Educação; Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Educação Infantil na rede pública de ensino no município de Fortaleza. Contribuição de autoria: colaborou com a escrita, discussão e formatação deste texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0031243572641633> E-mail: sandy.lima@aluno.uece.br

26 **Iris Martins de Souza Castro**, ORCID: 0000-0002-2542-4673. Professora efetiva da rede estadual de Ensino do Ceará; Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Contribuição de autoria: colaborou com a escrita, discussão e formatação deste texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2130163714889331> E-mail: iris.martins@aluno.uece.br

27 **Nara Lucia Gomes Lima**, ORCID: 0000-0002-9009-8181. Professora substituta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Contribuição de autoria: colaborou com a escrita, discussão e formatação deste texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6334468813129275> Email nara.lima@uece.br

inserção profissional docente no contexto da Educação Superior, foco emergente na cena nacional e em evidência nos estudos do grupo EDUCAS/UECE.

Palavras-chave: Professor iniciante. Educação Superior. Grupo de pesquisa. Aprendizagem da docência. Formação de professores.

Abstract

This writing presents partial reflections of doctoral research in Education about the beginning teacher in Higher Education, within the scope of studies by the research group Education, School Culture and Society (EDUCAS), at the State University of Ceará (UECE). Given the importance and emergence of investigations into the beginning of teaching, especially in Higher Education, studies on this topic have been increasingly constructed in the context of EDUCAS. Of a theoretical-descriptive nature, we focused the discussion on the following thematic axes: beginner learning processes and their narratives, career insertion and induction processes through mentoring and the didactic dimensions in the beginning teacher's role. The theoretical-methodological substrate that guides this research is characterized by a qualitative approach, from different perspectives, among them, narrative research, case study and the use of teaching cases, as a possibility of thinking about the topic of the beginning teacher in Higher Education, enhancing these investigations. We consider that the research, now in development, can contribute to the advancement of the debate focused on the field of teacher training, especially on the professional insertion of teachers in the context of Higher Education, as it is an emerging category that has signaled significant studies at the level of the EDUCAS/UECE group, thus demarcating the beginning of professional practice in Higher Education as a moment characterized by learning, challenges and reflections that are fundamental to the learn.

Keywords: Primeira Palavra. Segunda Palavra. Terceira Palavra. Quarta Palavra. Quinta palavra

Introdução

O início da docência tem se caracterizado como um momento singular, atravessado por desafios, complexidades e subjetividades que perpassam a formação inicial do professor e exige do mesmo a construção de estratégias necessárias ao seu desenvolvimento profissional. Implicada nas primeiras aprendizagens no exercício da profissão e período de socialização, a entrada na carreira docente configura-se em uma etapa profissional desafiadora e que merece atenção acadêmica e institucional (ALVES, 2017; CAVALCANTE, 2023; PESSOA, 2023).

Situado no ciclo de vida profissional dos professores e considerado como uma das fases da aprendizagem e do desenvolvimento docente, as discussões sobre o início da docência, embora já tenham avançado nos últimos anos, ainda se constituem como uma preocupação recente na agenda educacional brasileira, sendo a etapa mais desatendida do processo de aprender a ensinar (ALVES, 2017; ANDRÉ, 2012).

Ante essa constatação, o grupo de pesquisa *Educação, Cultura Escolar e Sociedade* (EDUCAS) têm se dedicado, nos últimos anos, em investigar o início da docência, a formação do professor iniciante e suas implicações para o desenvolvimento profissional desse docente.

Este grupo de pesquisa, criado no ano de 2006, está vinculado ao Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Itaperi, Fortaleza. O EDUCAS é cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 15 de dezembro de 2006, e possui um *blog* ativo que apresenta as notícias e ações desenvolvidas pelo grupo: <http://educas.com.br/blog/>.

Ao decorrer de quase duas décadas, o EDUCAS busca contribuir com as discussões e investigações voltadas ao campo de pesquisa na área da formação de professores, cerne das investigações desenvolvidas por seus integrantes, organizando suas pesquisas em quatro linhas, a saber: Política, Planejamento e Gestão da Educação; História da Educação e Cultura Escolar; Aprendizagem da Docência; Formação Docente e Desenvolvimento Profissional. Ao todo, o EDUCAS possui 101 integrantes que atuam na Educação Superior e na Educação Básica, como também estudantes de graduação/iniciação científica, de mestrado e de doutorado.

Tendo em vista a importância e a emergência de investigações sobre o início da docência, este objeto de estudo é estudado, no contexto do EDUCAS, sob diversas perspectivas. Desse modo, esse escrito tem como objetivo apresentar quatro pesquisas em andamento acerca do professor iniciante na Educação Superior, no âmbito dos estudos do grupo de pesquisa EDUCAS. Tais estudos compõem a linha de pesquisa "Formação Docente e Desenvolvimento Profissional", cujo propósito

é o de investigar as ideias, valores, crenças, saberes e práticas da escola e dos sujeitos que a interagem, destacando o docente em seu desenvolvimento profissional e pessoal, bem como os processos de aprendizagem que se dão no cenário escolar sob uma perspectiva crítica.

Em sendo assim, as pesquisas em destaque abordam a discussão a partir de quatro focos temáticos, a saber: processos de aprendizagem do iniciante, inserção na carreira, processos de indução pela via da mentoria e a dimensão didática do trabalho do professor iniciante.

Desta forma, propomos uma sequência textual, de cunho teórico-descritivo, assim delineada: além desta introdução, ora finalizada, discutiremos, na segunda seção, acerca do professor iniciante, explicitando produções e análises realizadas sobre o assunto no EDUCAS. Em seguida, apresentaremos, detalhadamente, as quatro pesquisas de doutoramento, em andamento, com foco no professor iniciante na Educação Superior. Por fim, as considerações finais apontando as interseções destes estudos e a possíveis contribuições destes com o campo da formação de professores iniciantes na Educação Superior.

Discussões acerca do professor iniciante no contexto do EDUCAS

A docência, enquanto profissão complexa, dinâmica e desafiadora, exige formação específica e contínua que oportunize os conhecimentos necessários ao professor para o exercício de sua carreira. A formação inicial docente é apenas o começo desse percurso formativo, mas fundamental para assegurar uma aprendizagem da docência robusta, uma vez que propicia um repertório básico a ser ampliado e consolidado. E esse processo se materializa no exercício diário da profissão, no qual o professor vai se percebendo como um profissional do ensino, que precisa lidar com a multiplicidade de aspectos que envolvem o ato de ensinar (CAVALCANTE, 2023; FARIAS *et al.*, 2014).

Desse modo, o professor, enquanto um profissional aprendente, está inserido em um processo contínuo de aprendizagem da docência, podendo atuar em diversos contextos, a exemplo da Educação Básica e da Educação Superior. No processo de aprender a ensinar, os primeiros anos de carreira se destacam como um momento singular, intenso de desafios, descobertas e aprendizagens, que afetam o modo de ser e estar na profissão (PESSOA, 2023).

O professor iniciante, isto é, recém-licenciado que se encontra no auge da fase do aprender a ensinar, situada em seus primeiros anos de carreira, necessita de apoio, atenção e investimento institucional e sistematizado por políticas públicas e programas educacionais que fortaleçam a autonomia e o desenvolvimento profissional durante a sua inserção profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Essa realidade, no entanto, ainda é rara no cenário brasileiro, o que despertou o interesse do EDUCAS em realizar investigações sobre esse tema na área da formação de professores.

Enquanto estudantes de mestrado ou doutorado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), os pesquisadores do EDUCAS, que integram o núcleo temático "Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação" da linha de pesquisa "Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação", reconhecem a importância do grupo de pesquisa como um espaço potencializador e necessário ao desenvolvimento pessoal e intelectual do sujeito, reforçando também o argumento sobre a necessidade do "caminhar em grupo" como via fértil para contribuir com o avanço do conhecimento nos diversos setores da vida social (CAVALCANTE; NUNES; FARIAS, 2002).

Vale destacar também que, os estudos individuais sobre os aspectos que envolvem os primeiros anos de carreira docente, geralmente estão articulados em projetos coletivos de pesquisas amplas, multicêntricas, que contam com a coordenação dos professores orientadores, a exemplo do projeto interinstitucional "Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional", apoiado pelo CNPq e desenvolvido em colaboração por Cruz, Hobold e Farias (2022).

Ao buscarmos sobre os estudos realizados no contexto do EDUCAS no decorrer de sua existência, encontramos disponíveis no *site* do PPGE UECE um quantitativo de 10 investigações que assumem como objeto de estudo o professor iniciante, sendo seis dissertações e quatro teses, defendidas entre os anos de 2016 até 2023. Identificamos que 80% dessas pesquisas foram orientadas pela líder do Grupo EDUCAS e as demais correspondem a pesquisas pertencentes a outros grupos de pesquisa. São pesquisas recentes, que associam o professor em início de carreira com diversos contextos como: o PIBID; as práticas de indução profissional; o desenvolvimento profissional do professor iniciante; os desafios do início da docência; os referentes de ação e o desenvolvimento da profissionalidade; e, a socialização do professor iniciante.

De um modo geral, esses estudos têm sido norteados por uma perspectiva qualitativa, empírica, recorrendo a estudos de caso ou pesquisas narrativas para discutir diversos aspectos que caracterizam a inserção profissional e a formação do professor iniciante, com atuação na Educação Básica. Nessas primeiras pesquisas observamos a ausência de estudos que vislumbram como cenário a Educação Superior, conjuntura que reclama investimento acadêmico de novas pesquisas.

Descrição das pesquisas em andamento no EDUCAS: o que dizem?

Detalharemos, nesta seção, quatro pesquisas de doutorado que estão sendo desenvolvidas por pesquisadores do grupo de pesquisa EDUCAS. Os pesquisadores autores dos estudos são doutorandos em Educação pelo PPGE/UECE, integrantes do grupo de pesquisa EDUCAS e inseridos na linha investigativa sobre “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação”, vinculada à linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação” do PPGE/UECE.

Estas investigações se voltam para a análise de temáticas em torno do professor iniciante e de seu desenvolvimento profissional, a saber: processos de aprendizagem do iniciante, inserção na carreira, processos de indução pela via da mentoria e a dimensão didática do trabalho do professor iniciante. Apresentamos o título e a autoria destas investigações no Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas em andamento, desenvolvidas no grupo de pesquisa EDUCAS – 03/2023 a 02/2027

TÍTULO	AUTORIA
Aprendizagem da Docência: narrativas de professores iniciantes na Educação Superior em cenário de inclusão	Iure Coutre Gurgel
Docência universitária: configuração da dimensão didática do trabalho do professor em início de carreira	Sandy Lima Costa
Mentoria presencial e aprendizagem da docência: percursos de um programa formativo para professores iniciantes na Educação Superior	Iris Martins de Souza Castro
Práticas de mentoria desenvolvidas por professores experientes para apoiar a aprendizagem da docência no Ensino Superior	Nara Lucia Gomes Lima

Fonte: Elaboração das(os) autoras(es).

Tais pesquisas apresentam aproximações teóricas e epistemológicas em seus objetos de estudos e dialogam, dando relevo à temática da formação de professores iniciantes como um campo de investigação emergente, encontrando-se no cerne dos estudos desenvolvidos pelos pesquisadores que integram o EDUCAS.

No contexto da docência universitária, alguns aspectos atravancam o caminhar formativo dos professores que iniciam na docência, dentre eles, a ausência de uma formação específica para a atuação na Educação Superior (BOLZAN; ISAIA, 2006), fragilizando, assim, a prática pedagógica de muitos professores, sobretudo porque os mesmos, na formação pós-graduada, veem poucas disciplinas com o foco didático-pedagógico. A entrada nas Instituições de Ensino Superior (IES) está materializada na titulação e na produção científica do docente, com destaque nos seus conhecimentos da área e na sua atividade voltada para a pesquisa, o que, para Bolzan e Isaia (2006), não é garantia de qualidade e de conhecimento do professor.

Nesse contexto, é possível perceber que a docência na Educação Superior se caracteriza por um momento singular na trajetória profissional de um professor, em especial quando este é professor iniciante e se depara com situações adversas do cotidiano universitário e que necessitam de uma prática docente que colabore não apenas com a pesquisa, mas também com o ensino e a extensão.

Outro entrave encontrado na docência universitária é o sentimento de solidão, oriundo da inexistência de espaços coletivos e momentos de troca de experiências entre pares, que favorecem a construção da identidade profissional desse iniciante e que fortaleça os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento profissional. Esta construção do conhecimento, dada na coletividade, corrobora com o processo de aprendizagem da docência e em um processo de transformação da prática pedagógica, apoiado em uma postura reflexiva (BOLZAN; ISAIA, 2006). Nesse caso, o programa de mentoria docente sugere que os professores experientes acompanhem e apoiem os professores iniciantes em seu exercício na Educação Superior, assim como o ajude a lidar com os conflitos enfrentados no cotidiano de sala de aula e da universidade.

Esse cenário nos permitiu reconhecer a centralidade da Didática na formação do professor, tendo em vista a possibilidade do seu papel epistemológico e metodológico na construção de conhecimentos essenciais à prática pedagógica.

Assim sendo, a primeira pesquisa, dentre as que serão apresentadas neste escrito, cujo título é "Aprendizagem da docência: narrativas de professores iniciantes na Educação Superior em cenário de inclusão", de autoria de Iure Coutre Gurgel, reporta-se a compreender como o professor iniciante desenvolve seu conhecimento profissional nos primeiros anos de docência na Educação Superior, sobretudo no que se refere a inclusão de pessoas com deficiência. Como substrato epistemológico e metodológico, o referido estudo assenta-se numa perspectiva qualitativa, tendo a pesquisa narrativa como eixo central, no viés metodológico do estudo.

O propósito de trabalhar com a pesquisa narrativa firma-se, sobretudo, no reconhecimento do movimento da investigação entre os sujeitos, valorizando a pluralidade de perspectivas e reflexões que são potencializadas a partir da subjetividade e singularidade que constitui o sujeito, a partir das compreensões que são tecidas sobre o mundo, a si mesmo e o contexto a sua volta, por meio das narrativas e das histórias de vida.

Na mesma direção temática, a pesquisa de Sandy Lima Costa, "Docência universitária: configuração da dimensão didática do trabalho do professor em início de carreira" versa sobre a didática e a docência do professor iniciante no Ensino Superior. Ao propor uma discussão sobre a inserção profissional docente, a docência universitária e a didática do trabalho do professor, o intuito deste estudo é compreender como a dimensão didática se configura no trabalho do professor universitário iniciante, partindo do pressuposto de que, ao configurar a dimensão didática no seu processo de aprender a ensinar, o professor constitui sua base de fundamentos do conhecimento profissional. A pesquisa, ainda em andamento, se configura com abordagem qualitativa, empírica, cuja pretensão é realizar um estudo de caso intrínseco, com um grupo específico de professores iniciantes na docência universitária no contexto fortalezense.

Mantendo o foco no professor iniciante na Educação Superior, apresentamos o estudo em andamento da autoria de Iris Martins de Souza Castro, cujo título volta-se para "Mentoria presencial e aprendizagem da docência: percursos de um programa formativo para professores iniciantes na Educação Superior". Esta pesquisa objetiva compreender como a mentoria presencial, enquanto estratégia de indução docente e implementada através de um programa formativo institucionalizado, reverbera na aprendizagem profissional de professores nos primeiros anos de docência na Educação Superior pública. A investigação, ora apresentada, assume uma abordagem qualitativa, empírica. Adota como método o estudo de caso com professores da Educação Superior que viveram a experiência de um programa formativo, efetivada através da mentoria presencial, em uma universidade cearense multicampi.

Apresentamos, também, a pesquisa de Nara Lucia Gomes Lima, em andamento no Doutorado em Educação da UECE/EDUCAS, intitulada a "As práticas de mentoria desenvolvidas por professores experientes para apoiar a aprendizagem da docência no Ensino Superior". Esta pesquisa assume como objetivo geral conhecer as práticas de mentoria desenvolvidas por professores experientes para apoiar a aprendizagem profissional dos novos professores do Ensino Superior, a partir de um programa de mentoria desenvolvido pela Universidade Estadual do Ceará no ano de 2023. Trata-se de uma pesquisa empírica e com abordagem qualitativa, delimitada no Estudo de caso, adotando como caso um grupo de professores experientes que atuaram em um programa de mentoria presencial para acompanhamento dos novos professores efetivos e concursados da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Consideramos que as pesquisas em andamento apresentam potencial para contribuir com o avanço dos estudos e discussões do campo da formação do professor, em especial do docente iniciante na Educação Superior. Visualizamos o professor iniciante como uma categoria emergente em estudos da área educacional, compreendida, pelos pesquisadores do grupo EDUCAS/UECE, como um objeto de estudo que reclama discussão e reflexão.

Considerações finais

Com o objetivo de apresentar pesquisas em andamento acerca do professor iniciante na Educação Superior, no âmbito dos estudos do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), este escrito reuniu quatro pesquisas de doutoramento que focalizam o professor iniciante como objeto de estudo, isso considerando os seguintes focos temáticos: processos de aprendizagem do iniciante pela via da narrativa, a inserção na carreira, os processos de indução

pela via da mentoria e a dimensão didática do trabalho do professor iniciante na Educação Superior.

As pesquisas em andamento aqui explicitadas dialogam entre si, no sentido de demandar atenção aos aspectos que envolvem a formação do professor no começo de sua atuação profissional, bem como de reconhecer a aprendizagem da docência como um processo contínuo, evolutivo e construído no tripé vida, formação e trabalho. As experiências do início da docência, o contexto de trabalho e a socialização ali vivenciada, assim como as ressignificações da prática pedagógica e a mobilização de conhecimentos específicos inerentes à profissão professor adquiridos desde a formação inicial, são decisivas em sua constituição profissional.

Em uma realidade ainda escassa de investimento acadêmico e político sobre a Pedagogia Universitária, em especial na realidade cearense, as pesquisas, ora em desenvolvimento, configuram-se como estudos singulares e capazes de contribuir com o avanço do debate no campo da formação de professores, em especial sobre a inserção profissional docente no contexto da Educação Superior, considerando a especificidade que caracteriza a docência universitária.

Vale destacar ainda que as experiências e aprendizagens construídas a partir da inserção no grupo de pesquisa EDUCAS nos permite vislumbrar o quanto esse espaço de construção profícua de conhecimento científico caracteriza-se como essencial para o crescimento do pós-graduando, sobretudo pelos momentos de estudos e desenvolvimento de ações colaborativas que auferem aos participantes a mobilização e ressignificação de conhecimentos numa perspectiva colaborativa e dialógica.

Por fim, observamos o reconhecimento do espaço institucional como um ambiente necessário e propício à formação docente, por agregar as pluralidades e heterogeneidades inerentes a essa formação, considerando, assim, a universidade como um espaço sustentado pela tríade ensino, pesquisa e extensão, buscando com que os seus princípios fundamentais sejam estruturados pelo viés democrático, inclusivo e necessário ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Referências

ALVES, Roberlucia Rodrigues. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55- 69.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na Educação Superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre, n. 3, p. 489-501, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/ACER/Downloads/admin,+358.pdf Acesso em: 14 jan. 2024.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Como se desenvolvem os professores nos primeiros anos de docência?** Estudos com iniciantes da Educação Básica cearense. 2023. 223f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

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.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* Pesquisar a formação de professores, formar pesquisadores em Educação no EDUCAS: elementos constitutivos da Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação na UECE. In: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, 4., 2021, Brasília. **Anais [...]** Recife: Even, 2021. p. 1-12.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

PESSOA, Amanda Raquel Rodrigues. **Socialização do professor nos primeiros anos de docência em Educação Física e as implicações no desenvolvimento profissional**. 2023. 218f. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS: SABERES DOCENTES A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DE PARTICIPANTES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

INTERWEAVING EXPERIENCES: TEACHING KNOWLEDGE BASED ON THE PERCEPTIONS OF PARTICIPANTS IN THE PEDAGOGICAL RESIDENCY AND SUPERVISED INTERNSHIP

Daniel Azevedo de Brito²⁸

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, cultura escolar e sociedade – EDUCAS
Eixo 2

Denílson Fernandes Aguiar²⁹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, cultura escolar e sociedade – EDUCAS

Leiliane Frota Correia Lima³⁰

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, cultura escolar e sociedade – EDUCAS

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as percepções de participantes do Programa Residência Pedagógica (PRP) e Estágio Supervisionado (ES) sobre os saberes docentes emergentes a partir da vivência nos respectivos processos de formação docente. Esta pesquisa foi realizada por membros do grupo de pesquisa EDUCAS – Educação, cultura escolar e sociedade. O grupo é afiliado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UECE. No momento, o grupo concentra-se na pesquisa sobre a formação de professores, abordando suas concepções, práticas e políticas. Contribui-se neste estudo para uma compreensão mais ampla da formação de professores. Objetivando alcançar as metas traçadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em duas pesquisas diferentes de Mestrado: 1) egressos do PRP, mas que já atuam como professores. 2) professores que já atuaram como supervisores de estágio supervisionado na educação básica. Como resultados, percebeu-se a multiplicidade de situações que Residência Pedagógica e Estágio Supervisionado favorece o desenvolvimento de saberes docentes, não se restringindo aos alunos, mas também favorecendo os docentes que atuam nestes espaços formativos. Um paralelo que se estabeleceu é a importância do diálogo entre licenciandos e docentes para a construção coletiva de saberes docentes. Espera-se que pesquisas posteriores possam analisar como PRP e o ES podem ser complementares na formação de professores.

Palavras-chave: Saberes da docência. Formação de professores. Desenvolvimento profissional docente. Estratégias de formação docente.

Abstract

The objective of this study is to analyze the perceptions of participants in the Pedagogical Residency Program (PRP) and Supervised Internship (ES) about teaching knowledge emerging from their experience in the respective teacher training processes. This research was carried out by members of the EDUCAS research group – Education, school culture and society. The group is affiliated with the Postgraduate Program in Education at the UECE Education Center. At the mo-

28 **Daniel Azevedo de Brito**, ORCID: 0000-0002-4448-7346. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciado em Ciências Biológicas, Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (UFC), Doutorando em Educação (UECE) e Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará, campus CECITEC-UECE. Contribuição de autoria: redator. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2492156106516127> E-mail: daniel.azevedo@uece.br

29 **Denílson Fernandes de Aguiar Completo**, ORCID: 0000-0001-5870-1086. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, Mestre e Doutorando em Educação (UECE), professor temporário do curso de Pedagogia UVA, Campus Ibiapaba. Contribuição de autoria: redator. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1710999575886126> E-mail: denilson_aguiar123@hotmail.com

30 **Leiliane Frota Correia Lima**, ORCID: 0000-0003-0782-7513. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Ceará e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Contribuição de autoria: redatora Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5792020266459847> E-mail: leilianefcl@yahoo.com.br

ment, the group focuses on research on teacher training, addressing its conceptions, practices and policies. This study contributes to a broader understanding of teacher training. Aiming to achieve the goals set, semi-structured interviews were carried out in two different Master's studies: 1) PRP graduates, but who already work as teachers. 2) teachers who have already worked as supervised internship supervisors in basic education. As a result, we noticed the multiplicity of situations in which Pedagogical Residency and Supervised Internship favor the development of teaching knowledge, not restricted to students, but also favoring teachers who work in these training spaces. A parallel that has been established is the importance of dialogue between undergraduate students and teachers for the collective construction of teaching knowledge. It is hoped that further research can analyze how PRP and ES can be complementary in teacher training.

Keywords: Teaching knowledge. Teacher training. Teacher professional development. Teacher training strategies.

Introdução

Este escrito traz uma pesquisa realizada por membros do grupo de pesquisa EDUCAS – Educação, cultura escolar e sociedade. No momento, o grupo concentra-se na pesquisa sobre a formação de professores, abordando suas concepções, práticas e políticas. Ao investigar a emergência dos conhecimentos docentes sob a ótica do PRP e Estágio Supervisionado, contribui-se para uma compreensão mais ampla da formação de professores. O objetivo deste estudo é analisar as percepções dos participantes da residência pedagógica e estágio supervisionado sobre os saberes docentes emergentes.

Por meio de uma abordagem reflexiva, buscamos identificar os elementos-chave que influenciam a construção do conhecimento pedagógico, explorando as interações entre teoria e prática no contexto educacional.

Pretendemos, assim, fornecer insights significativos que possam contribuir para o aprimoramento e desenvolvimento contínuo da formação de professores, promovendo uma reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas e seu impacto na prática docente, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Breves apontamentos sobre o Programa de Residência Pedagógica- MEC

O Programa de Residência Pedagógica-PRP tem sua primeira turma de residentes iniciada no segundo semestre de 2018, através da Portaria nº 38/2018, mas sua ideia de criação nasce um pouco antes e vem como uma política do governo Temer, que têm como tentativa inicial substituir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID. É válido acrescentar que essas ações se apresentam como momentos de mudanças na educação e foram visualizadas como espaços de retrocessos e ataques à educação e formação de professores (Castro Neta, 2018).

O que era proposto através do Edital nº 06/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para proposta de implantação do PRP e finalidades se tratavam:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, p.1).

A proposta inicial do programa se ancorava em desenvolver um espaço para reformular o estágio supervisionado, conduzir ao licenciando uma experiência de prática e principalmente uma adequação ao que vinha sendo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Essa

ideia de formação guiada para desenvolver uma prática sem reflexão, foi uma das principais críticas ao programa e aos possíveis retrocessos (Faria, 2019, p. 336).

Com todas as inquietações e análises prévias lançadas sobre o programa, as Universidades receberam esse novo modelo de iniciação a docência com receio e com a importante tarefa de fazer adequações para que o investimento oferecesse a melhor formação possível para os alunos de licenciaturas.

Para Lacerda (2021) a experiência do PRP em cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Ceará se apresenta como um espaço de aprendizagem para os participantes e contribui para teoria e prática, assim como desenvolve a identificação com a profissão, apresentando assim resultados positivos.

O PRP foi para além do que se havia pensado em sua proposta inicial "em um espaço onde supostamente apenas cabia "a hora da prática", também couberam a reflexão, estudos teóricos e momentos afetivos e de troca de saberes e da construção da identidade docente [...]" (Aguiar, 2023, p. 108). As intervenções das Universidades na figura dos docentes orientadores do programa, possibilitaram resultados positivos e construção de saberes para o exercício da docência.

Saberes docentes e suas implicações na formação e exercício profissional

Para Borges (2001), a contribuição de Shulman (1986) figura como uma das mais relevantes para o entendimento dos saberes inerentes à prática docente, pois foi a partir desse trabalho que se passou a considerar a existência de conhecimentos específicos dos professores. Martin (1992) examinou pesquisas centradas nos professores e seus saberes, propondo uma reorganização das abordagens de acordo com a natureza dos saberes docentes. Ele delimitou quatro perspectivas teórico-metodológicas: 1) psico-cognitiva; 2) subjetiva-interpretativa; 3) curricular; 4) profissional. Destas, destaca-se a abordagem profissional, que reconhece os professores como "produtores de saberes" e postula a existência de um conhecimento emergente da prática docente (Borges, 2001, p. 68).

Tardif (2014) argumenta que a relação dos professores com os saberes não se resume à simples transmissão de conhecimentos estabelecidos. Para ele, o exercício da docência envolve diversos tipos de saberes, que se entrelaçam de maneira mais ou menos coerente, provenientes da formação profissional, disciplinar, curricular e da experiência prática. Consequentemente, os saberes profissionais dos professores são temporais, diversificados, complexos, contextualizados e individualizados, refletindo a singularidade de cada indivíduo.

Tardif (2014) os categorizou em: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes da formação profissional referem-se aos conhecimentos transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares são os conhecimentos disponíveis na sociedade, integrados nas universidades sob a forma de disciplinas e derivados das tradições de grupos sociais produtores de conhecimento; os saberes curriculares englobam os conteúdos escolares (objetivos, programas, metodologias) que os professores aprendem a aplicar; os saberes experienciais, também chamados de saberes práticos, são desenvolvidos pelos professores no exercício da sua profissão.

Estudar como os saberes docentes são desenvolvidos e mobilizados em determinadas vivências é uma parte importante da pesquisa educacional. A metodologia para esta finalidade é apresentada a seguir.

Aporte teórico-metodológico

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, visando explorar as percepções e significados atribuídos ao mundo pelos participantes envolvidos.

A produção de dados ocorreu em duas pesquisas diferentes de Mestrado de dois pesquisadores distintos e autores deste estudo.

Em conformidade com preceitos éticos, todos os sujeitos responderam a um Termo de Livre Consentimento Esclarecido, sendo assegurado o anonimato das informações fornecidas e o direito à não resposta. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, cujas gravações foram posteriormente transcritas utilizando o software Cockatoo. Após a transcrição, os participantes foram convidados a revisar e autorizar o uso de suas falas na pesquisa. Utilizaram-se nomes fictícios para os participantes.

O estudo envolveu a entrevista de cinco egressos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) que atualmente exercem a docência, bem como cinco professores que já ocuparam o cargo

de supervisores de estágio supervisionado. As entrevistas foram conduzidas no período compreendido entre 2022 e 2023. Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise textual discursiva.

Resultados e discussões

Os espaços em programas de iniciação à docência e nos estágios supervisionados são momentos de grandes descobertas para a profissão docente. Embora o estágio supervisionado tenha sua consolidação e comprovação de eficácia na formação do futuro licenciado, ainda deixa algumas lacunas a serem desenvolvidas, seja pelo menor tempo de execução ou pela forma de desenvolver-se. Com isso, vem a importância dos programas de iniciação à docência como uma complementação para a formação do futuro professor.

Para Huberman (1992), Garcia (1999) a etapa a qual o professor tem mais dificuldade com a profissão é na fase inicial, é o momento que o professor iniciante aprende a lidar com as descobertas e dificuldades da profissão.

Ao se reportar aos saberes provenientes das atividades desenvolvidas e vivenciadas no PRP, cabe apontar o que os participantes/egressos de uma turma do curso de Pedagogia abordam sobre suas vivências, saberes e aprendizagens no programa e suas reverberações para a atuação enquanto professores na educação básica.

Como primeiro momento para saber sobre as aprendizagens e saberes, cabe perguntar se a participação no PRP influenciava nas condutas profissionais dos egressos do programa. Segundo as respostas dos sujeitos:

No programa, eu tive a orientação da preceptora de como lidar com as crianças, dialogar com elas [...] (MARY).

Existe uma concordância de que a experiência no programa deixou influências para o exercício da prática profissional, tendo confirmação pelo fato de que todos replicam métodos, fazeres em suas inter-relações com os seus alunos a partir do que aprenderam durante o processo formativo no programa residência pedagógica. Complementando a ideia, nos apoiamos nas palavras de Tardif, Lessard e Layaye (1991, p. 227), ao dizer que "para o(a)s professore(a)s, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência".

Dando continuidade, foi perguntado aos egressos: "Você acredita que as experiências (saberes/desafios de lidar com os alunos e família) vivenciadas no Programa Residência Pedagógica - PRP facilitaram a sua adaptação e superação de dificuldades em suas primeiras experiências como professor (a) na Educação Básica?"

Sim, quando eu cheguei para assumir uma sala de aula na condição de professora, já não era branca, inexperiente. Eu já cheguei com uma certa bagagem, entendo os processos, como lidar com as pessoas, como gerir minha sala de aula, isso graças ao RP [...] (SARIA).

É presente a afirmação de que através dos saberes da experiência houve a superação de dificuldades. Para Romanowski e Martins (2013) as principais dificuldades do professor em início de carreira é presenciar as condições e realizações do seu trabalho, sendo essas dificuldades já amenizadas pela passagem no PRP. Para Tardif "o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas, e provavelmente, de natureza diferente" (2002, p. 18).

Diante do que já foi exposto, entendemos que o PRP possibilitou um espaço fértil de saberes e aprendizagem para os futuros professores, possibilitando vivências em conhecimentos, atitudes, valores que constituem o ser professor e principalmente a superação de dificuldades que foi fruto das vivências adquiridas na experiência do PRP que ajudam na passagem de licenciando para professor iniciante da educação básica (Sacristán, 1995, p. 65).

No que concerne ao estágio supervisionado, apresentamos também considerações sobre saberes docentes oriundos desta vivência na perspectiva de professores da educação básica: os supervisores de estágio. A supervisão educacional permite uma investigação detalhada das práticas envolvidas na formação do educador pelo próprio mentor, empregando uma abordagem crítica na seleção do que consideram apropriado e na proposição de novas abordagens, adaptando-as às circunstâncias específicas (Pimenta; Lima, 2009). Neste contexto, durante o processo de supervisão de estágio, os supervisores têm a oportunidade de reexaminar e reformular suas próprias práticas,

como destacado pelo professor Irauçuba: “[...] repercutiu no sentido de eu ser mais responsável, porque, querendo ou não, tinha uma pessoa aí que precisava da minha ajuda, então, de estar mais perto, de ver e dar uma aula, de até mesmo repensar algumas coisas, será que em sala de aula eu também já não cometi esse erro?”.

É evidente que, ao reconhecer-se como um agente formador de professores, o professor Irauçuba inicia um processo de reflexão sobre sua própria prática. Em outra ocasião, o docente reitera sua percepção de que cultivou um sentido de autocrítica didática a partir da experiência de estágio supervisionado: “[...] assistir a ele dando aula me fez ficar mais atento, me fez me policiar mais na hora de dar aula”.

Os docentes supervisores, ao receberem estagiários, reconhecem que as atividades propostas por estes trazem uma nova perspectiva para o ensino dos conteúdos, como evidenciado pela declaração do professor Rio: “[...] eu tive a oportunidade de aprender junto com eles uma vez que eles estão com a cabeça mais fresquinha com os conteúdos, trazendo novas ideias. [...]”

Assim, de acordo com Benites (2012, p. 145), o estágio, para os docentes da escola, é considerado “um ambiente de intercâmbio”, mas também é percebido como uma oportunidade para estarem em contato próximo com a universidade ou mesmo com os estagiários, que frequentemente apresentam exemplos de atividades diversas para a prática docente. É crucial ressaltar, ainda, a postura dos supervisores em estar receptivos às potenciais contribuições dos estagiários, conforme observado na fala do professor Canindé: “[...] eu não tenho essa vaidade, sabe, de achar que eu sou o dono da aula, o dono da verdade, sou acima. Não, não tenho problema. Eu aceito tranquilamente as contribuições que eles me passam”.

Portanto, no contexto do estágio supervisionado, é imprescindível fomentar a interação e a partilha de conhecimentos entre os envolvidos, visando transcender o paradigma do ensino tradicional. Segundo Medeiros e Cabral (2006), a troca de vivências entre o supervisor de estágio e o estagiário proporciona uma modalidade de aprendizagem enriquecida, permeada por abordagens dinâmicas favorecidas pela interdisciplinaridade. É notável observar que os supervisores não enxergam os estagiários meramente como estudantes universitários buscando aprender a arte de ensinar na escola, mas os reconhecem como futuros colegas de profissão, portadores de recursos e saberes, com a habilidade de compartilhar tais conhecimentos não apenas com os alunos, mas também com os próprios supervisores. Esse intercâmbio pode ocorrer por meio de aulas expositivas ou práticas laboratoriais, além da introdução de ferramentas tecnológicas ou a elaboração de projetos que despertem o interesse dos alunos.

Considerações finais

Este estudo de membros do grupo EDUCAS contribuiu no entendimento de como os saberes docentes são desenvolvidos por participantes do PRP e Estágio Supervisionado.

Em primeiro lugar, é importante reconhecer que o contato com a escola da educação básica é uma etapa crucial na formação do futuro professor. Durante esse período, o licenciando tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação acadêmica, vivenciando o ambiente escolar e lidando diretamente com os desafios da sala de aula. Nesse contexto, a interação com o professor da educação básica se revela essencial, pois é por meio dessa relação que o estagiário recebe orientações, feedbacks e exemplos práticos que o ajudam a aprimorar seus saberes docentes.

A interação entre o professor da educação básica e um licenciando (seja um residente ou um estagiário) desempenha um papel fundamental no processo de formação de professores, representando uma dinâmica enriquecedora na qual ambos os envolvidos têm a oportunidade de aprender e crescer. Ao compartilhar seu conhecimento e experiência com um licenciando, o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, revisar conceitos pedagógicos e aperfeiçoar suas estratégias de ensino e seus saberes docentes. Além disso, a presença do estagiário na sala de aula pode trazer novas perspectivas e ideias inovadoras, promovendo um ambiente de troca e aprendizado mútuo.

Além disso, essa interação não se limita apenas ao ambiente da sala de aula. O diálogo entre o professor da educação básica e o estagiário pode se estender para além dos momentos de estágio, incluindo discussões sobre teorias educacionais, desafios enfrentados na prática docente e reflexões sobre o papel do educador na sociedade.

Um paralelo que se estabeleceu é a importância do diálogo entre licenciandos e docentes. Espera-se que pesquisas posteriores possam analisar como PRP e o Estágio Supervisionado podem ser complementares na formação de professores apesar de suas particularidades.

Referências

AGUIAR, Denilson Fernandes de. **Programa Residência Pedagógica: contribuições para a formação e o exercício da docência de Pedagogos**. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2023) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=109651> > Acesso em: 17 de fevereiro de 2024.

BRASIL. Fundação CAPES. **Portaria nº 38**. Brasília, DF, 28 fev. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

CASTRO NETA, A. A.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 77, p. 162-174, 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/703>. Acesso em: 10 jan. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica - 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LACERDA, C. R. et al. Contribuições do programa residência pedagógica da Universidade Estadual do Ceará na formação de professores da educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 137- 154, 2021.

MARTIN, D. Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: Analyse et bilan des écrits anglo-saxons. **Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM, Université du Québec à TroisRivières**, nov. 1992.

ROMANOWSKI, J. P.; OLIVER MARTINS, P. L. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63- 92.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

**CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO FACE AOS DESAFIOS
DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS INICIANTES DA
REDE PÚBLICA EM MATO GROSSO**

**CONTRIBUTIONS FROM THE INVESTIGAÇÃO RESEARCH GROUP TO CHALLENGES
FACED BY BEGINNER PEDAGOGICAL COORDINATORS IN
THE PUBLIC SCHOOL SYSTEM IN MATO GROSSO**

Andreia Cristiane de Oliveira³¹

Secretaria de Estado de Educação, Mato Grosso, Brasil
Grupo de Pesquisa Investigação
Eixo 2

Simone Albuquerque da Rocha³²

Universidade Federal de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil
Grupo de Pesquisa Investigação

Resumo

O presente texto busca evidenciar a relevância do Grupo de Pesquisa Investigação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rondonópolis – PPGEdU/UFR (antigo Câmpus da Universidade Federal do Mato Grosso CUR/UFMT), nas ações formativas e propostas de pesquisa que contemplam os professores iniciantes da rede pública de educação. Para balizar as discussões, assume-se como iniciante o professor que, tendo concluído a graduação, inicia a carreira docente, quer seja como professor interino ou concursado, e encontra-se nos cinco primeiros anos de efetivo exercício da profissão. Neste artigo, serão abordadas as contribuições do grupo de pesquisa face aos desafios vivenciados pelos professores que, mesmo estando no período iniciático da docência, assumem a função de coordenadores pedagógicos, enfrentando os desafios e dilemas característicos que marcam tanto o ingresso na profissão quanto a mudança para uma nova função. Além disso, serão apresentadas as abordagens metodológicas assumidas pelo grupo FORMEDUC – advindo das ações formativas do Observatório da Educação (OBEDUC) vinculado ao Grupo de Pesquisa Investigação, que investe em projetos de pesquisa articulados em rede. Com base nas narrativas de três pesquisadoras da temática, oriundas de seus relatórios de pesquisa (dissertações de mestrado), buscou-se evidenciar em que medida reconhecem em suas experiências como iniciantes, os entrelaces entre a formação e a sua constituição como pesquisadoras. Os resultados apontam que as coordenadoras iniciantes vivenciaram os desafios da coordenação pedagógica com menor extensão do que os demais na mesma situação, porque puderam contar com as ações do grupo de pesquisa Investigação.

Palavras-chave: Grupo de Pesquisa Investigação. Professores Iniciantes. Coordenadores Iniciantes. Narrativas. OBEDUC.

Abstract

This text aims to highlight the relevance of the Investigação Research Group, linked to the Graduate Program at the Federal University of Rondonópolis - PPGEdU/UFR (formerly the Campus of the Federal University of Mato Grosso CUR/UFMT), in training actions and research proposals that include beginner teachers in the public education system. In order to guide the discussions, a beginner is defined as a teacher who, having completed their undergraduate degree, starts their teaching career, either as an interim teacher or as a permanent teacher, and is in their first five years of effective teaching. This article will look at the research group's contributions to the chal-

31 **Andreia Cristiane de Oliveira**, ORCID: 0000-0001-7438-0016. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT; CEFAPRO de Rondonópolis; Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis. Professora efetiva da rede estadual do Mato Grosso, Diretora Regional de Educação, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT. Membro do grupo de pesquisa Investigação. Contribuição de autoria: escrita da produção. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7039043936352158> E-mail: andrea.oliveira@edu.mt.gov.br

32 **Simone Albuquerque da Rocha**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2217-7531> Universidade Federal de Rondonópolis, Universidade Federal de Jataí, Universidade do Minho Professora Titular da Universidade Federal de Rondonópolis, Doutora em Educação, Pesquisadora do PGEdu/UFR e líder do grupo de pesquisa Investigação. Contribuiu com a revisão teórica da produção. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364731326374137> Email: simone103232@gmail.com

lenges faced by teachers who, despite being in their first years of teaching, take on the role of pedagogical coordinator, facing the characteristic challenges and dilemmas that mark both entering the profession and moving to a new role. In addition, the methodological approaches taken by the FORMEDUC group will be presented - arising from the formative actions of the Observatory of Education (OBEDUC) linked to the Investigação Research Group, which invests in research projects articulated in a network. Based on the narratives of three researchers on the subject, derived from their research reports (master's dissertations), the aim was to highlight the extent to which they recognize, in their experiences as beginners, the links between training and their constitution as researchers. The results indicate that the beginner coordinators experienced the challenges of pedagogical coordination to a less extent than others in the same situation, because they were able to count on the actions of the Investigação research group.

Keywords: Investigação Research Group. Beginner teachers. Beginner coordinators. Narratives. OBEDUC.

Introdução

O presente texto tem como objetivo evidenciar as contribuições do Grupo de Pesquisa Investigação face aos desafios enfrentados por professores iniciantes que atuam na Coordenação Pedagógica. Para balizar as discussões, assume-se como iniciante o professor que, tendo concluído a graduação, inicia a carreira docente, quer seja como professor interino ou concursado, e encontra-se nos cinco primeiros anos de efetivo exercício da profissão. Por esses critérios, utiliza-se como recorte temporal os pressupostos de Tardif (2002, p. 82), visto que, de acordo com o autor, "as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho.

Ainda que a gênese do grupo de pesquisa Investigação tenha ocorrido em meados de 2003, vinculado ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Cuiabá, apenas em 2010 ele passa a integrar o PPGEduc da UFMT Câmpus Rondonópolis – atualmente Universidade Federal de Rondonópolis – UFR, mantendo no seu escopo a análise de políticas públicas voltadas à formação de professores no Mato Grosso.

A intencionalidade de implementar a formação continuada com professores, mestrands e graduandos, proposta nos grupos de pesquisa vinculados aos programas de p s-graduação, amplia e incentiva a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação, possibilita o aprimoramento profissional e coletivo, bem como estreita as relações entre a comunidade acadêmica e as instituições das redes de Educação Básica.

Neste cenário, insere-se o OBEDUC/UFMT, vinculado ao PPGEduc/UFMT até 2017. De acordo com Rocha e Martins (2017), coordenadora e vice coordenadora do OBEDUC/UFMT/Rondonópolis, o objetivo do grupo consistia em investigar

[...] como se d  a inserção dos professores iniciantes na escola, como estabelecem relações e convivem com seus pares, como efetuam as suas primeiras experiências de docência e o que narram sobre o processo do exercício profissional no espaço escolar. Centra suas atenções, também, nos conflitos que os iniciantes enfrentam nesse processo, assim como nas dificuldades apresentadas e nas necessidades de formação que assinalam para, enfim, superá-los. (ROCHA; MARTINS, 2017, p. 07).

O OBEDUC/UFMT encerrou suas atividades em março de 2017, após quatro anos de projeto. Porém, devido à solicitação dos docentes participantes e das redes públicas de ensino, as a es de formação permanecem ativas, atualmente com o nome de FORMEDUC, o qual mantém a mesma proposta de atuação na formação continuada junto às escolas públicas por meio do Grupo Colaborativo de Pesquisa – (GCP) e, nesse processo, participam os licenciandos de Pedagogia da UFR, os professores iniciantes, coordenadores iniciantes e os professores experientes das redes estadual e municipal, e ainda os mestrands e professores do PPGEduc/UFR.

No enfoque deste artigo, serão abordadas as contribuições do grupo de pesquisa face aos desafios vivenciados pelos professores que, mesmo estando no período iniciático da docência, assumem a função de coordenadores pedagógicos na rede pública de educação no município de Rondonópolis/MT. Ao abordar as produções em nível de mestrado que investigaram essa temática, buscou-se evidenciar como as vivências da profissão docente e as reflexões do grupo de pesquisa entrelaçaram-se e resultaram em potentes relatórios de pesquisa.

Abordagens teórico metodológicas do grupo Investigação

As práticas formativas realizadas no GP buscam promover reflexões e investigar de maneira mais profunda a formação de professores, com ênfase na formação inicial. Nesse intuito, são público alvo do grupo colaborativo as escolas e seus professores, os mestrandos com suas pesquisas e os graduandos da Pedagogia e seus Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Desta forma, o grupo de pesquisa atende os apontamentos de Marcelo (1993, p.60), quando ressalta que há “necessidade de formar professores que venham refletir sobre sua prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação”.

A troca de experiências é um conceito importante na formação de professores. Dessa forma, aprender com o outro, a valorização da diversidade de opiniões e dos conhecimentos são ações importantes que contribuem sobremaneira para a formação de professores e coordenadores pedagógicos.

Furlaneto e Nunes (2021, p. 39) aduzem que “contar suas histórias e saber que há quem as ouça e as acolha e poder ouvir as de outros” configuram-se em potentes dispositivos de formação. Neste contexto, destacam-se também as relações horizontais que se estabelecem nos encontros formativos do GP, de tal forma que os professores se sentem acolhidos a ponto de compartilhar suas dificuldades e dar novo sentido para suas experiências. Segundo Josso (2007, p. 415)

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar (JOSSO, 2007, p. 415).

Parte-se da premissa de que as narrativas, quando utilizadas como dispositivos de formação no GP, podem levar os professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica a relacionar suas vivências à de outros professores ou CPs mais experientes, em um movimento que funciona como catalizador de novos recursos para a sua atuação.

Souza e Placco (2021, p. 40) inferem que “a reflexão que emana do coletivo, colaborativo, é de grande riqueza, pois trata-se de processo de resignificação do singular no coletivo”. Neste contexto, importa destacar o movimento de itinerância que se iniciou em 2017 no GP Investigação. A pesquisa intitulada “A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT destaca a relevância da nova metodologia de estudos, que leva a formação para além da universidade, para o “chão da escola”, onde atuam os professores. De acordo com Souza (2019)

A proposta da itinerância gerou grande mobilização nas escolas, sendo os encontros colaborativos, articulando iniciantes aos experientes, aqueles que estão indecisos e inseguros acompanhados pelos mais experientes, com o grande e produtivo fator, que é o de propiciar que os demais colegas conheçam o ambiente da docência dos parceiros e dialoguem sobre as possíveis propostas a serem desenvolvidas de comum acordo. (SOUZA, 2019, p. 103).

Desta forma, evidenciamos que a metodologia de formação adotada pelo GP Investigação converte-se em importante dispositivo para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes, e está em concordância com o que descreve Nóvoa (2019, p.203) na proposta de ligar “a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica”, criando ambientes propícios para a formação de iniciantes.

Aduz-se que as narrativas expressadas pelos CPs no GP apresentam elementos contundentes sobre as formas de ingresso e as práticas por ele realizadas no exercício da função, além de promoverem momentos formativos que suscitaram reflexões acerca dos subsídios necessários para a sua atuação. Em contrapartida, ao expressarem suas angústias e desafios que enfrentam ao vivenciar a coordenação pedagógica na condição de professores iniciantes, os participantes possibilitaram três pesquisas acadêmicas com a temática que, como no caso da pesquisa de Oliveira (2020), dado o seu teor inovador, pode extrair-se um capítulo do livro “O coordenador Pedagógico e as relações solidárias na escola”, organizado por Laurinda Ramalho Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco e publicado em 2021.

Os entrelaces entre histórias de vida, formação e pesquisa: vozes ou silêncios?

Domingues (2014) alerta em suas pesquisas sobre o coordenador pedagógico acerca do número considerável de estudos com a temática "professores iniciantes", ao passo que ocorre um "silenciamento acadêmico" no que se refere a pesquisas sobre "coordenadores pedagógicos iniciantes". No mesmo sentido, a pesquisa de Carmo (2017, p. 25), apontou que "os termos são deveras estudados separadamente, mas quando se trata de uma convergência de pesquisas sobre os dois atores, ela é praticamente inexistente".

Na mesma perspectiva, as pesquisas de Oliveira (2020), Silva (2021) e Castro (2021), vinculadas ao GP Investigação e que tem como foco os professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, definem o tema como escassamente explorado nas pesquisas em nível nacional.

Oliveira (2020) investigou os professores iniciantes atuantes na coordenação pedagógica com foco nos desafios enfrentados por eles e na formação ofertada pelas redes em que estão vinculados. Sua pesquisa, intitulada "Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços", instigou a mestranda Silva (2021) a pesquisar Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho, a mestranda. Castro (2021), por seu turno, desenvolveu pesquisa intitulada "Narrativas reflexivas-formativas de professor iniciantes no exercício da coordenação pedagógica".

Para atender ao objetivo deste texto, que busca evidenciar em que medida estas pesquisadoras reconhecem em suas experiências anteriores, os entrelaces com o objeto de estudo e sua constituição como professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica, apresentamos a seguir fragmentos extraídos de seus relatórios de pesquisa (dissertações), articulando-os às bases teóricas que embasaram seus estudos.

Sobre o ingresso na função de coordenadora pedagógica, ainda no período inicial da docência, Oliveira (2020) narra em seu memorial:

No ano de 2014, fui convidada a fazer parte da gestão da escola, coloquei meu nome à disposição e fui eleita pelos pares, assumindo a função de coordenadora pedagógica. Estar coordenadora pedagógica, suscitou em mim muitas reflexões acerca da minha prática pedagógica, pois, não raro, me sentia incapaz de colaborar com os professores até mesmo da minha área, quer seja por resistência deles, ou por minha falta de conhecimento acerca das diversas metodologias que permeiam a prática docente (OLIVEIRA, 2020, p. 23).

A pesquisadora Silva (2021) também vivenciou situações semelhantes, o que se evidencia em sua narrativa

No ano de 2018, eu, (considerando não ter cinco anos de docência) ainda professora iniciante, dominada por angústias, medos e aflições, fui convidada a me candidatar para a coordenação pedagógica. Tal solicitação se deu pela gestão e colegas diante da justificativa de que, se eu não aceitasse, viria uma docente de outra instituição assumir a função e isso não seria interessante para a instituição. Enfim, trêmula, indecisa e insegura, aceitei o desafio, desde que contasse com o apoio de todos, cuja resposta positiva fora unânime. (SILVA, 2011, p. 15)

Ficam marcados nos relatos das pesquisadoras os sentimentos de incapacidade, indecisão, insegurança, que, somados aos dilemas enfrentados pelo professor no início da carreira, potencializam os desafios a serem enfrentados ao assumir a coordenação pedagógica. Groppo e Almeida (2015), em seus estudos acerca da passagem de professor para coordenador pedagógico, inferem que os primeiros passos do professor que adentra a função de coordenação podem acarretar uma miscelânea contraditória de sentimentos, que marcam o momento em que ele se depara com a nova realidade, e pondera-se que esse processo ocorre independente do tempo de experiência na docência que o professor possua.

Castro (2021) relata sentimentos análogos em sua narrativa:

Quando assumi, em 2017, a função de professora coordenadora pedagógica, havia iniciado a carreira docente há menos de 1 ano [...]. No decurso das

minhas ações, enquanto professora coordenadora pedagógica, deparei-me com muitos desafios, dilemas, anseios, angústias, frustrações, sentimentos de incapacidade e de mãos atadas. Não possuía experiência como professora, ainda estava iniciando a constituição da minha identidade docente, e, não possuía nenhuma experiência e nem parâmetros de conduta e estudos voltados para a área da coordenação pedagógica. (CASTRO, 2021, p. 25)

A partir dos relatos das pesquisadoras, entende-se que para o professor iniciante que assume a coordenação pedagógica, ainda inexperiente com relação aos processos que ocorrem no contexto escolar, torna-se desafiador tanto o conhecimento amplo quanto a articulação de todas as atribuições inerentes à coordenação. Tardif (2002, p. 88), assegura que "o domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções". Groppo e Almeida (2015, p. 97) contribuem com suas pesquisas ao afirmar que "ao analisarmos a trajetória profissional até a chegada a professor coordenador, o que se sobressai é o valor da experiência acumulada ao longo do tempo da docência".

Depreende-se que tanto as bases teóricas que fundamentaram as pesquisas quanto as narrativas demonstram que a experiência docente está diretamente ligada à construção do conhecimento pedagógico, e tal como aponta Contreras (2016, p. 15) joga uma "luz mais ampla e orienta-nos melhor no caminho da educação.

A interface entre o objeto de estudo e sua constituição como professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica ficam evidentes nos relatos das pesquisadoras

Conforme expõe Larossa (2002), o saber da experiência é diferente de saber coisas. Eu apenas sabia coisas. Agora, ao me reportar aos professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica, ao descrever os desafios, embates e dificuldades vivenciadas pelos participantes da pesquisa, ao longo do relatório ora apresentado, reporto-me às minhas vivências nesta condição, no início da carreira. Desse modo, posso afirmar que as discussões no grupo de pesquisa e a presente investigação, que teve ali seu ponto de partida, possibilitaram o meu desenvolvimento pessoal, enquanto professora, formadora e também como pesquisadora, visto que, articuladas às minhas experiências, foram contribuindo no delineio da investigação. (OLIVEIRA, 2020, p. 26)

Vislumbro, hoje, o quanto fui afortunada em participar de um grupo de pesquisa que trabalha com os professores iniciantes, pois, desde minha graduação, venho me preparando para os desafios da carreira docente. Foram os estudos e a proximidade com os professores atuantes que me ajudaram em minha constituição como professora iniciante, como coordenadora pedagógica e como mestranda em Educação. (SILVA, 2021 p. 127)

Ao iniciar o mestrado eu possuía uma visão limitada da complexidade da função da coordenação pedagógica. Cheguei carregada de dúvidas, questionamentos, expectativas, desejos. Ao caminhar dos estudos durante as disciplinas ofertadas e, principalmente, com o grupo de pesquisa Investigação, algumas elucidações foram sendo promovidas. Fui ampliando minha visão sobre a educação e os atores envolvidos nela. (CASTRO, 2021 p. 111).

Tal como afirmam Tahan e Placco (2021, p. 86) "no centro do processo formativo não está somente a pessoa que aprende, mas também aquela que atua, que experiencia e que traz consigo toda a bagagem de vida que está diretamente relacionada ao profissional que se coloca em cena todos os dias".

Este aspecto de uma aprendizagem que acontece com viés reflexivo e de reelaboração de si em uma determinada função, grupo ou contexto social, está explícito em suas narrativas, que constituíram um entrelace entre suas vivências no início da carreira docente, a atuação na coordenação pedagógica e, posteriormente, a jornada como pesquisadoras inseridas em um GP.

Considerações finais

O grupo de pesquisa Investigação representa a marca de uma formação duradoura que atende os professores iniciantes e experientes em suas dificuldades. O caráter reflexivo e as discussões horizontais que acontecem nos momentos formativos contribuem para o fortalecimento das ações do GP e propulsionam ainda mais a formação continuada articulada em rede.

Com base nas narrativas das pesquisadoras, evidencia-se a dimensão das contribuições do grupo de pesquisa Investigação tanto no que tange ao desenvolvimento individual como pesquisadora, quanto como educador. Pensar a pesquisa a partir das narrativas de outros participantes do grupo provocou um movimento de identificação com as demandas da pesquisa e a “calibração” do olhar do pesquisador, permitindo aproximações e distanciamentos com as concepções pessoais das pesquisadoras. Depreende-se que, face à realidade de professores em início de carreira que assumem cargos de gestão, importa que as investigações acerca da temática sejam ampliadas e que esse “fenômeno” seja amplamente estudado.

Referências

CARMO, Leonardo B. **A atuação do coordenador pedagógico como professor iniciante/ingressante**. Brasília, DF: UNB, 2017. 176p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2017.

CASTRO, Júlia A. M. **Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica**. 2021. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2021.

CONTRERAS, José D. Relatos de experiencia, en busca de un saber Pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, jan./abr. 2016. p. 14-30

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua docente na escola**. 235 p. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação e Universidade de São Paulo, USP, 2009.

FURLANETTO, Ecleide C; NUNES, Cristiane N. Por entre palavras, silêncios, alegrias, lágrimas e olhares acontecem as relações solidárias!. In: ALMEIDA, Laurinda L; PLACCO, Vera M. N. de S. **O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola**. 1. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p. 31-43.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M.N de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. Jan/Abr, 2002.

MARCELO. Carlos. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de educación**, Sevilha/ES, n. 300, p. 225-277, 1993. Disponível em: < <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e2a014c-16f9-4d42-b891-938f61282062/re3001000488-pdf.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 19, n. 1, p. 198- 208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf> >. Acesso em: 01 mar. 2023

OLIVEIRA, Andreia Cristiane de. **Professores iniciantes no exercício da Coordenação Pedagógica em mato grosso: por entre nós e laços**. 2020. 165 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2020.

ROCHA, Simone A.; MARTINS, Rosana M. O grupo de pesquisa Investigação e suas atividades em redes de colaboração. In: I ENCONTRO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO GT 8 ANPED/CENTRO-OESTE, Dourados-MS, 2017. **Anais...** Dourados-MS: GEPPAPE, 2017.

SILVA, Jéssica Lorryne Ananias da. **Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho.** 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021.

SOUZA, Dulcinete Rodrigues dos Santos Alves de. **A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT.** 2019. 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2019.

TAHAN, Simone P; PLACCO, Vera M. N. de S. O coordenador pedagógico e sua constituição profissional: marcas deixadas pelas relações vividas. In.: ALMEIDA, Laurinda L; PLACCO, Vera M. N. de S. **O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola.** 1. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021. p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, D. Formação de Formadores, n.º.25. **PREAL** Brasil. Outubro/2003

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES DAS INFRAESTRUTURAS FÍSICA E PEDAGÓGICA ESCOLAR

TEACHERS' FORMATION, DIDACTIC KNOWLEDGE AND THE TEACHING PROCESS AND LEARNING: THE PHYSICAL AND PEDAGOGIC INFRASTRUCTURE SCHOOL

Maria Leticia de Sousa David³³

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência – GEPESAD
Eixo 2

Francisca Joselena Ramos Barroso ³⁴

Secretaria Municipal de Educação, Cascavel, CE, Brasil
Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência – GEPESAD

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro ³⁵

Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, CE, Brasil
Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência – GEPESAD

Resumo

Os conhecimentos didáticos fundamentam a ação docente e são constituídos nos processos de formação de professores. Por isso, definiu-se como problema geral de pesquisa: como os conhecimentos didáticos, em contexto de infraestrutura física e pedagógica fragilizado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, auxiliam na promoção dos processos de ensino e de aprendizagem? E como objetivo geral: compreender como os conhecimentos didáticos, em contexto de infraestrutura física e pedagógica fragilizado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, auxiliam na promoção dos processos de ensino e de aprendizagem. A pesquisa qualitativa e de campo aconteceu com a aplicação de oito questionários a professoras integrantes do Grupo de Estudos, Pesquisa em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD) em 2022, sendo fundamentada por Farias (2009), Haydt (2006), Minayo (2009) e Veiga (2011). Revelou-se que os conhecimentos didáticos estruturam o fazer pedagógico, pois orientam o professor no diálogo com o aluno, possibilitando a reflexão crítica e constituição do conhecimento. Conclui-se que os conhecimentos didáticos auxiliam o professor a planejar, consolidar e avaliar o ensino frente aos desafios impostos em contextos de precária infraestrutura física e pedagógica, pois o ensinar e o aprender permeiam a educação, que, por sua vez, não é mera reprodução, mas criação, diálogo, por isso, está em relação intrínseca com a pesquisa e com os conhecimentos metodológicos que instrumentalizam o ato de pesquisar.

Palavras-chave: Infraestrutura Física Escolar. Infraestrutura Pedagógica Escolar. Didática. Ensino. Aprendizagem.

33 **Maria Leticia de Sousa David**, ORCID: 0000-0001-9091-9536. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Possui Especialização em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Possui Especialização em Ludopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). É Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contribuição de autoria: Elaboração dos resultados e discussão, considerações finais e referências. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7883770428695365> E-mail: leticia david16@gmail.com

34 **Francisca Joselena Ramos Barroso**, ORCID: 0000-0002-2563-8655. Secretaria Municipal de Educação, Escolinha Abraço Fraternal, Cascavel – Ceará. Possui Especialização em Alfabetização e Letramento, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Possui Especialização na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – CE nos anos iniciais do ensino fundamental. É Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contribuição de autoria: Resumo, abstract, introdução e metodologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1836895758288923> E-mail: joselenabarroso12@gmail.com

35 **Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro**, ORCID: 0000-0002-8685-9857. Universidade Estadual do Ceará - UECE Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Setor de Metodologia e Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). Coordenador do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD). Contribuição de autoria: conceitualização, redação (revisão e edição). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8505382634422011> E-mail: mirtiel frankson@gmail.com

Abstract

Didactic knowledge guides teaching action and is constituted in teacher training processes. Therefore, the general research problem was defined as: how does teaching knowledge, in the context of physical and pedagogical infrastructure inadequate for the development of pedagogical practices, help to promote teaching and learning processes? And as a general objective: to understand how didactic knowledge, in the context of physical and pedagogical infrastructure inadequate for the development of pedagogical practices, helps to promote teaching and learning processes. Qualitative and field research took place with the application of eight questionnaires to teachers who were members of the Study Group, Research in Education, Knowledge and Teaching Learning – GEPESAD, based on Farias (2009), Haydt (2006), Minayo (2009) and Veiga (2011). It was revealed that didactic knowledge structures pedagogical practice, as it guides the teacher in dialogue with the student, enabling critical reflection and construction of knowledge. It is concluded that didactic knowledge helps the teacher to plan, organize, control and evaluate teaching in the face of challenges imposed in contexts of precarious physical and pedagogical infrastructure, as teaching and learning permeate education, which, in turn, it is not mere reproduction, but creation, dialogue, therefore, it is in an intrinsic relationship with research and the methodological knowledge that instrumentalizes the act of research.

Keywords: School Physical infrastructure. School Pedagogic infrastructure. Didacticism. Teaching. Learning.

Introdução

A Didática, como área de estudo da Pedagogia, reflete sobre os três momentos da ação didática – planejamento de ensino, metodologias de ensino e avaliação, que são importantes de serem compreendidos de modo teórico e prático na formação inicial e continuada de docentes, com o intuito de serem assimilados diferentes conhecimentos didáticos, que promovem o êxito nos processos de ensino e de aprendizagem.

Frente a isso, é relevante mencionar as dificuldades enfrentadas pelos professores nos âmbitos físicos e pedagógicos de várias instituições de ensino. Assim, tem-se como problema geral desta pesquisa: como os conhecimentos didáticos, em contexto de infraestrutura física e pedagógica fragilizado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, auxiliam na promoção dos processos de ensino e de aprendizagem? O objetivo geral desse estudo foi: compreender como os conhecimentos didáticos, em contexto de infraestrutura física e pedagógica fragilizado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, auxiliam na promoção dos processos de ensino e de aprendizagem.

A justificativa, em dimensão pessoal, se concentra nas contribuições promovidas por esse estudo à formação de professores e à prática pedagógica dos autores. Na perspectiva acadêmica, se destaca a produção de conhecimentos que auxiliarão na promoção dos processos de ensino e de aprendizagem por parte dos leitores. Em nível social têm-se as mudanças na atuação docente dos professores leitores e, por conseguinte, contribuições na aprendizagem dos alunos.

Esta pesquisa foi realizada em 2022, caracterizando como na abordagem qualitativa, via estudo bibliográfico e pesquisa de campo, que foi promovida no Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), que é desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ressalta-se que este grupo de estudo está em processo de estruturação como grupo de pesquisa.

O texto estrutura-se da seguinte forma: a introdução já apresentada, seguida da metodologia e da seção de resultado de discussões, nesta parte são expostos os dados produzidos e interpretados que dialogam com a seção anterior. Por fim, são mostradas as considerações finais e as referências utilizadas.

Aporte teórico-metodológico

Como caminho metodológico, realizou-se uma pesquisa qualitativa e de campo em 2022. “O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo [...] São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria [...] e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. [...]” (MINAYO, 2009, p. 76).

Esta pesquisa aconteceu com a aplicação de oito questionários a professoras integrantes do Grupo de Estudos, Pesquisa em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), da

FACEDI/UECE, por conta da diversidade de professores que este grupo de estudo possui e estando relacionado à linha de investigação deste grupo: saberes e aprendizagem da docência, o que possibilitou obter resultados de docentes das diferentes etapas, bem como o diálogo sobre os diferentes pontos de vista na análise dos dados. Foram usados nomes fictícios e Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE permitindo a divulgação dos resultados consolidados.

Resultados e discussões

Destaca-se de início que existem campos de estudo voltados para o estudo dessa área de estudo da Pedagogia, que é a Ciência da Educação, no caso a Didática e os Ensinos de Ciências, Matemática, Português, História e Geografia, também para o ingresso dos professores em formação para a prática pedagógica. Contudo, essa inter-relação da universidade com a escola não se restringe aos componentes curriculares de um curso de licenciatura, voltando-se também às experiências em projetos de extensão, grupos de estudo, bolsas de estudo e demais componentes curriculares.

Na formação continuada e na prática pedagógica, a Didática também se faz presente, pois se evidencia como campo de estudo dos processos de ensino e de aprendizagem, por meio do planejamento de ensino, das metodologias de ensino e da avaliação. Além disso, a Didática é relevante para as formações e nos cursos que esse professor atuante participa. Por isso, os conhecimentos didáticos estão presentes e são indispensáveis para a formação e para o exercício do magistério, uma vez que se pretende obter êxito nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ademais, “[...] a didática é o estudo da situação instrucional, isto é, do processo de ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor-aluno.” (HAYDT, 2006, p. 13). Essa relação não é linear, não se caracteriza pela dicotomia do saber, ao invés disso, une, integra, instrui e coloca o discente como ativo, como participativo, como detentor de um saber importante para a prática pedagógica, enfim, como um contribuinte no desenvolvimento profissional do docente, intervindo na constituição de sua identidade profissional docente.

Com relação aos conhecimentos didáticos, afirma-se que:

Parte-se do reconhecimento de que os conhecimentos didáticos se constituem como essenciais na formação docente e podem ser entendidos como aqueles conhecimentos mobilizados pelo professor no ato de ensinar. Podem ser considerados didáticos os conhecimentos relacionados ao processo de ensino, como por exemplo: a seleção de um conteúdo a ser ensinado; clareza dos objetivos; intencionalidade desse conteúdo; seleção de métodos e estratégias voltadas às necessidades de aprendizagens dos alunos; seleção de recursos e formas de avaliação adotadas em sala de aula. (HEGETO, 2019, p. 2).

Nesse sentido, a seleção de um conteúdo a ser ensinado é guiada por concepções educacionais, bem como ideológicas, pois essa seleção implica intencionalidade e conhecimento sobre o que será trabalhado com esse conteúdo. A clareza dos objetivos diz respeito ao domínio do que se espera provocar como aprendizagem aos discentes. A intencionalidade desse conteúdo refere-se às ações sociais que esse irá proporcionar. A seleção de métodos e estratégias de ensino voltadas às necessidades de aprendizagens dos alunos, requer inter-relação do professor com o aluno e suas necessidades. A seleção de recursos surge por meio da inserção nas realidades dos alunos, observando quais os recursos destacam maior envolvimento. Por fim, as formas de avaliação adotadas em sala de aula precisam ser diversificadas e realizadas durante todo o percurso.

Com efeito, relacionando a infraestrutura e o processo de ensino e aprendizagem, Tabile e Jacometo (2017, p. 7) retratam que:

[...] estilo de ensino, tamanho da classe e a infraestrutura da escola contribuem para o bom desenvolvimento das crianças no ensino fundamental. Embora existam muitos outros fatores que possam afetar a motivação dos alunos, inclusive a má remuneração dos professores, o fato de nas escolas públicas, de forma geral, as salas serem lotadas, com um estilo fixo de ensino e com infraestrutura inferior às escolas privadas, pode-se explicar a diferença de percepção dos professores na motivação dos alunos entre a rede pública e a privada.

Assim, são muitas as concepções que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem e a infraestrutura ocupa espaço de destaque, uma vez que interfere na motivação dos alunos e dos professores. A precariedade na infraestrutura se faz mais presente em determinadas escolas públicas, pois essas por vezes são desprovidas de espaços físicos e condições pedagógicas adequadas.

Nesse sentido, os ambientes adequados à aprendizagem precisam ser locais que estimulem a curiosidade, a criatividade e que conectem os alunos aos recursos, provocando maior envolvimento. No caso da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se importante existir brinquedos, jogos e um parque para que as crianças desenvolvam diferentes brincadeiras e atividades lúdicas. É importante ressaltar também que as

[...] crianças de um mesmo município têm acesso e oportunidades de aprendizagem, com a criação e organização de ambientes, diferentes e que a falta da infraestrutura é, entre muitas outras coisas, responsável pela legitimação das desigualdades sociais. [...] (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017, p. 2).

Desse modo, crianças da zona rural, em suas escolas, possuem infraestruturas diferentes daquelas que estudam sede urbana, pois nas escolas da zona rural, na maioria das vezes, não há laboratórios de informática, quadra de esportes, bibliotecas e brinquedotecas e se existem não funcionam pela falta de profissionais e/ou recursos suficientes. Isso legitima as desigualdades sociais, uma vez que as aprendizagens serão distintas em relação às crianças inseridas em ambientes com todos esses recursos. Com relação à infraestrutura pedagógica, se destaca a oportunidade de inovação nas atividades, por meio da disponibilização de tempo e condições para a formação continuada do professor. Garcia, Garrido e Marconi (2017, p. 14) retratam que:

A infraestrutura, além de possibilitar a criação e organização de ambientes de aprendizagem, determina também o grau e a profundidade em que esses podem ser criados ou organizados. Ao mesmo tempo, oportuniza as professoras o desenvolvimento da capacidade de inovação nas atividades. De fato, os ambientes criados ou organizados podem ser tão eficazes, em relação ao desenvolvimento das crianças, quanto à capacidade de inovação das professoras e às condições da infraestrutura escolar, entre outras coisas. Portanto, há neste particular da construção dos ambientes há um componente atrelado à formação profissional.

As contribuições de uma infraestrutura adequada se concentram na formação do aluno e do professor, promovendo êxito nos processos de ensino e de aprendizagem, visto que os ambientes criados contribuem ao desenvolvimento das crianças e à capacidade de inovação das professoras, que, por sua vez, nas formações, ampliam saberes na interação com os pares.

Diante disso, explicita-se que "O professor desenvolve sua atividade profissional e se constitui como tal, também e principalmente, no espaço escolar. [...]" (FARIAS *et al*, 2009, p. 69). Uma vez que é nesse espaço que desenvolve o ensino, com o intuito de possibilitar um maior aprendizado dos discentes. E, com essa finalidade, se reelabora, se atualiza e modifica os modelos tradicionais tidos como eficazes, ao tornar lúdico e criativo o ensino.

Diante disto, foi perguntado às professoras pesquisadas se foram desenvolvidos estudos teóricos e práticos sobre a didática na formação inicial e como isso aconteceu, considerando que "O domínio do conhecimento da didática é essencial para o exercício da docência e apresenta-se como uma das disciplinas nucleares do campo pedagógico; é imprescindível para o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores." (VEIGA, 2011, p. 8). Nessa perspectiva, foi explicitado que

Recordo-me que, no curso de Pedagogia, os estudos teóricos sobre a didática foram ministrados durante a disciplina de Didática e as disciplinas dos Ensinos (Português, Matemática, Ciências, etc.). Geralmente os estudos e discussões teóricas eram embasados principalmente em Libâneo, sempre fazíamos apresentações de seminários envolvendo a teoria, já as atividades práticas voltadas para a didática, eram mais comuns nas aulas dos Ensinos e nos Estágios. Os professores dos Ensinos sempre apresentavam uma didática mais voltada para o lúdico. (PROFESSORA CÁSSIA).

A profissão docente é permeada por assimilações e produções dos conhecimentos que são relevantes para a ação docente. Desse modo, a aprendizagem da docência inicia-se, superficialmente, na observação, estando-se ainda enquanto aluno, da prática pedagógica dos professores com o qual se têm contato. Após esse percurso, se iniciam os estudos na formação inicial, no Ensino Superior, onde esses primeiros conhecimentos são reelaborados e se assimilam pressupostos teóricos e práticos que nortearão a inserção na profissão docente. E, após o início na carreira docente, essas aprendizagens são, novamente, reelaboradas, em um processo de constante reconstrução do ser professor.

Frente a isso, indagou-se a respeito dos conhecimentos didáticos constituídos na prática pedagógica, visto que "[...] o professor não é um mero aplicador do saber produzido por outros, mas ele constrói uma boa parte de seu saber na ação, posição que os afasta da visão cientificista radical que reduz o professor a um técnico [...]" (ZIBETTI; SOUZA, 2007, p. 5).

Logo, destacou-se que "Durante minha trajetória educacional fiz outros cursos com temáticas bem específicas sobre a importância da didática para minha atuação. E, muitas vezes, aprendi fazendo, isto é, ao dar aulas fui percebendo o que funcionava e o que não funcionava e quando funcionava." (PROFESSORA ALÍCE). Em complemento, apontou-se que:

Durante o fazer pedagógico no "chão da sala de aula", o contexto que envolve todos os aspectos do ensino e da aprendizagem determina novas práticas que visam ressignificar o processo educacional para se alcançar os objetivos de aula. A começar pelo público (me refiro ao aspecto socioeconômico e cultural dos alunos), perpassando pela falta de materiais básicos e a infraestrutura escolar fazem com que aprendamos a estruturar nosso trabalho docente considerando essencialmente a relação professor-aluno. Quando mantemos uma boa relação com os alunos por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais, torna-se mais fácil a aceitação por parte deles em compreender a importância de se aprender determinado objeto de conhecimento. Sempre buscamos apresentar esses conteúdos de uma forma que o aluno perceba sua utilidade prática em suas vivências, isso requer muito planejamento. (PROFESSORA CÁSSIA).

Nessa perspectiva, em face ao exposto pode ser evidenciado que a escola é um espaço significativo na vida dos professores e dos alunos, porque são desenvolvidos laços de amizade e se constitui a autonomia, além de ampliar o cognitivo e a compreensão das regras que se relacionam com a atuação cidadã. Portanto, a escola necessita ser um lugar instigante, de criação e também onde os sujeitos se sintam seguros, respeitados, e, por isso, livres da violência.

Em vista disso, indagou-se sobre como as condições precárias de infraestrutura física na escola interferem no desenvolvimento do trabalho docente, visto que no exercício de sua profissão, os docentes também constituem saberes que, provenientes da experiência e consolidados com o decorrer da carreira, orientam sua prática. Destacou-se, então, que "Sem dúvida, aprende-se melhor, de forma mais significativa dentro de um ambiente adequado, propício, motivador. E a falta de infraestrutura interfere sim no desenvolvimento do trabalho do professor. Menos condições mais desinteresse." (PROFESSORA VERÔNICA). Além disso, foi revelado que:

Uma boa infraestrutura facilita e muito o trabalho do professor, pois o ambiente especialmente na educação infantil é um outro educador. Contudo tenho experiências de aulas incríveis em baixo de um cajueiro e outra não tão boas em uma sala climatizada e muitos brinquedos disponível. Minha prática permitir dizer que esses equipamentos são importantes, mas o essencial é a forma como educador compreender o seu papel e de seus alunos dentro do processo educativo. (PROFESSORA MAJU).

A infraestrutura escolar é relevante para o exercício da docência, mas também se faz necessária a sensibilidade, o compromisso, a escuta ativa, a valorização dos saberes dos alunos, aula planejadas de acordo com as necessidades dos discentes, pois os equipamentos tecnológicos são importantes, mas o relevante são os momentos de ensino e aprendizagem possibilitados na escola. A aprendizagem acontece na coletividade, na interação com a comunidade escolar e, assim, mediados pela cultura, percorrendo caminhos de reconstrução e transformação. Em continuação, foi pesquisado sobre as condições frágeis de infraestrutura pedagógica na escola. Assim, foi exposto:

A falta desses elementos pedagógicos faz sim muita diferença no trabalho não só no meu, mas no trabalho de qualquer educador, pois são esses elementos pedagógicos que nos fazem capazes de superar a falta da infraestrutura física, além de nos dar subsídios para reger nossa prática com coerência e buscando sempre melhorar nosso trabalho como profissional da educação. (PROFESSORA MAJU).

Desse modo, a infraestrutura pedagógica consiste em um processo sistemático, dialógico e contínuo de aperfeiçoamento, pesquisa e reflexão da prática pedagógica, voltado ao aperfeiçoamento dos saberes docentes necessários para a profissão e atuação docente. Para isto, se faz necessário tempo e espaços propícios para a reflexão sobre a ação e na ação docente, a reflexão exige um voltar-se para suas ações, em busca da compreensão. Pesquisou-se também as estratégias metodológicas utilizadas para contornar o contexto de infraestrutura física e pedagógica inadequada e promover a aprendizagem das crianças. Foi exposto que:

Primeiro busco compreender a necessidade da turma (Observação e diagnóstico), em seguida busco deixar as crianças como protagonista (criança centro do planejamento – metodologias ativas). Que passam pela reciclagem, pelo uso da natureza e de elementos não estruturados como potes, painéis velhos dentre outros. (PROFESSORA MAJU).

O docente ao elaborar suas atividades pedagógicas precisa levar em consideração todas as particularidades da turma, no que se refere aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças, favorecendo também a interação entre as crianças e com o professor. Esse conhecimento das individualidades das crianças, dando-lhes oportunidades para se desenvolver, ocorre de forma processual. Em adição, o trabalho coletivo na instituição de ensino, também é mencionado:

Nos unimos muito como escola, para juntos refletirmos e criarmos condições necessárias a uma ação efetiva de incentivo e desenvolvimento da aprendizagem. Usamos materiais produzidos a partir de recicláveis. Usamos estratégias que nos possibilitem ações exitosas, apesar das condições de trabalho que enfrentamos. (PROFESSORA VERÔNICA).

Em adição, também se indagou a respeito das contribuições da ludicidade para a aprendizagem das crianças, considerando que entre uma atividade ser ou não lúdica reside a diferença da vivência subjetiva pessoal e que a ludicidade é fruto de um estado de experiência, não sendo necessária a utilização de inúmeros recursos, pois a ludicidade é um estado de plenitude. Foi exposto ainda que:

Contribuí e muito. O ato de brincar é inerente a criança, logo aprender brincando é mais prazeroso, significativo e pode desenvolver habilidades importantes na criança. Mesmo com infraestruturas precárias, é possível desempenhar atividades lúdicas criativas. Objetos simples como caixas, copos, tampinhas, palitos, sacos, tecidos, podem ser transformados em personagens ou influenciar na aprendizagem dos conteúdos. (PROFESSORA JOANA).

Pelo viés apresentado pela docente, as atividades lúdicas acontecem por meio da utilização de mecanismos que diversificam e dinamizam o fazer pedagógico. Logo, o trabalho com o lúdico poderá tornar a aprendizagem prazerosa e significativa. Ademais, a confecção, por parte das crianças, dos próprios brinquedos, por exemplo, também representa uma atividade lúdica e que contribui para a interatividade e mostram como diversos materiais que são descartados podem ser transformados, o que contribui também para a preservação do meio ambiente.

Considerações finais

A Didática possibilita compreender o ensino, como fenômeno da realidade concreta, sendo um processo que se desenvolve dialeticamente. Na formação inicial e continuada docente, assim como na prática pedagógica, é imprescindível compreender que o fazer pedagógico abrange o que ensinar e como ensinar articulado ao para quem e para quê. Deste modo, os conhecimentos didáticos são relevantes para o planejamento de ensino, para a seleção das metodologias de ensino e para a avaliação.

A infraestrutura escolar física inclui as instalações, os equipamentos e materiais e a infraestrutura pedagógica se apresentam por meio da disponibilização de tempo e condições para a formação continuada do professor. E, em condições de infraestrutura escolar física e pedagógica fragilizadas, estes conhecimentos permitem analisar e resolver problemas, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas adequadas ao ensino, selecionar recursos didáticos e tecnológicos propulsores de aprendizagem, estruturar e desenvolver pesquisas, bem como estabelecer formas avaliativas.

Conclui-se, com isso, que a infraestrutura escolar é imprescindível para o trabalho de professores, mas também se faz necessária a sensibilidade, o compromisso, a escuta ativa, a valorização dos saberes dos alunos, aula planejadas de acordo com as necessidades dos discentes e os conhecimentos didáticos se constituem como importantes na formação docente e podem ser entendidos como aqueles conhecimentos mobilizados pelo professor no ato de ensinar.

Referências

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 2. ed. Brasília: Editora Ltda, 2009. 179 p.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil da região do grande abc paulista. **Holos**, vol. 1, 2017, p. 139-154. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554844013> Acesso em: 13. set. 2020.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006. 327 p.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. Os conhecimentos didáticos na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, p. 89-108, jan./abr. 2019 Disponível em: <http://www.rev-formacaodocente.com.br> Acesso em: 13. set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, n. 34, v. 103, p.75-86, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862017000100008&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 13. set. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. 160 p.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022007000200005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 20 jun. 2020.

EXPERIÊNCIA DIVIDIDA, APRENDIZAGEM COLETIVA: RELATOS DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO COM PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA

SHARED EXPERIENCE, COLLECTIVE LEARNING: REPORTS OF AN INTERVENTION PROJECT WITH EARLY CAREER TEACHERS

Maria José da Silva Fernandes³⁶

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa
"Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade" – GPETRABDOC

Aline Pereira Bessi³⁷

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa
"Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade" – GPETRABDOC

Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli³⁸

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa
"Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade" – GPETRABDOC

Daiana Aparecida Del Bianco³⁹

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa
"Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade" – GPETRABDOC

Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar alguns dos resultados de um projeto de intervenção realizado com cinquenta e seis professores/as iniciantes em uma rede municipal de ensino do interior do estado de São Paulo ao longo do ano letivo de 2023, com enfoque nos encontros organizados a partir do eixo "Experiência dividida, aprendizagem coletiva". As ações desenvolvidas, inspiradas em estudos que têm subsidiado a elaboração e o desenvolvimento de políticas de acompanhamento específico aos professores iniciantes, estão organicamente vinculadas às investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa "Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade" em suas linhas "Formação e Desenvolvimento do Professor" e "Trabalho Docente" e

36 **Maria José da Silva Fernandes**, ORCID: 0000-0002-4747-6570. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara/SP; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Bauru/SP e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar - Campus Araraquara/SP. Mestre e Doutora em Educação Escolar. Livre docente em Gestão Escolar. Contribuição de autoria: Participação ativa na escrita, coleta, análise, interpretação dos dados e revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2394025583164116> E-mail: mj.fernandes@unesp.br

37 **Aline Pereira Bessi**, ORCID:0000-0002-3009-359X. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara/SP; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Araraquara/SP. Licenciatura em Pedagogia pela mesma universidade - Campus Bauru/SP. Contribuição de autoria: Participação ativa na escrita, coleta, análise, interpretação dos dados e revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1074173215760990> E-mail: aline.bessi@unesp.br

38 **Karla Aparecida de Ataíde Ravaneli**, ORCID: 0000-0002-8897-6141. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Docente da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru. Mestranda em Educação Escolar. Especialista em Gestão Escolar (ESALQ/USP). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus Bauru/SP. Licenciada em Artes (UNISAGRADO). Contribuição de autoria: Participação ativa na escrita, coleta, análise, interpretação dos dados e revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2993944473364656> E-mail: karla.ataide@unesp.br

39 **Daiana Aparecida Del Bianco**, ORCID: 0000-0002-9337-5690. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"; Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara/SP; Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Graduada em Pedagogia pela UNESP – Câmpus Bauru/SP. Mestre e Doutoranda em Educação Escolar pela UNESP – Campus Araraquara/SP. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Jaú/SP. Contribuição de autoria: Participação ativa na escrita, coleta, análise, interpretação dos dados e revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7933661155793063> E-mail: daiana.delbianco@unesp.br

tiveram como objetivo proporcionar uma formação continuada específica a essa etapa da carreira docente, visando contribuir à permanência satisfatória do/a professor/a iniciante nas escolas. Das dificuldades identificadas nos relatos do grupo de participantes do projeto, foram problematizadas aquelas ligadas à organização do trabalho pedagógico, tal como o papel do planejamento como caracterizador da ação de ensino direcionada à finalidade escolar. Os resultados apontam a importância das condições objetivas de permanência e acompanhamento docente nas escolas, assumindo-se esta de maneira intencional e sistemática por parte de toda a equipe escolar e secretaria de educação, e exigindo a elaboração de políticas educacionais nacionais que garantam uma melhor inserção docente. As pesquisas em andamento no referido grupo de pesquisa buscam avançar sobre a constituição da atividade de trabalho no docente em início de carreira e sobre a especificidade da jornada de trabalho dos professores.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Formação do Professor. Professor Iniciante. Formação Continuada.

Abstract

This article aims to present some results of an intervention project accomplished with fifty six beginning teachers in a municipal education network in the countryside of the state of São Paulo throughout the 2023 school year, with a focus on meetings organized on the pivot "Shared experience, collective learning". The developed actions, inspired by studies that have supported the elaboration and development of specific monitoring policies for beginning teachers, are organically linked to the investigations carried out by the Research Group "Teaching Work, its relations with the school universe and society" in its lines "Teacher Training and Development" and "Teaching Work" and had the intention of providing continued specific training to this stage of the teaching career, aiming to contribute to the satisfactory permanence of beginner teachers in schools. Of the difficulties identified in the reports of the group of project participants, those linked to the organization of pedagogical work were problematized, as the role of planning as a characteristic of teaching action directed towards school purposes. The results indicate the importance of objective conditions for teacher permanence and teacher monitoring in schools, assuming this in an intentional and systematic way by the entire school team and educational department, demanding the development of national educational policies that guarantee better insertions for teachers. The ongoing researches in the aforementioned research group seeks to advance in the constitution of the work activity of teachers at the beginning of their careers and the specificity of teacher's working hours.

Keywords: Teaching Work. Teacher Training. Beginning Teacher. Continuing Education.

Introdução

O Grupo de Pesquisa "Trabalho Docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade", criado em 1988, tem se dedicado desde sua origem à produção de conhecimentos sobre o trabalho e a educação escolar, incluindo entre suas temáticas centrais a formação do professor e as condições objetivas necessárias ao desenvolvimento profissional.

No Grupo, há duas linhas de pesquisas relacionadas entre si. A primeira, denominada "Formação e Desenvolvimento do Professor", reúne estudos que investigam a formação dos professores e o desenvolvimento profissional docente, principalmente os processos de formação continuada e a unidade pedagógica teoria-prática na formação inicial de professores. Nesta linha, destacam-se as pesquisas dedicadas à formação inicial e continuada de coordenadores pedagógicos (Vera, 2017; Oliveira, 2021; Santos 2022), de professores mediadores (Bianco, 2019) e de professores da Educação Básica (Amorim, 2016; Campos, 2021; Amorim-Duque, 2022; Forlini, 2022; Silva, 2022a e Silva 2022b). A linha "Trabalho Docente" contempla as pesquisas realizadas sobre a profissão do professor, investigando as concepções, práticas e saberes que norteiam o trabalho docente e suas condições objetivas, considerando suas implicações nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar. Destacam-se aí as pesquisas realizadas por Barbosa (2011), Pagani (2019), Silva (2020), e Santos (2016 e 2023).

Mais recentemente, a partir dos resultados da pesquisa de Amorim-Duque (2022), que investigou o trabalho do coordenador pedagógico no processo de inserção e acompanhamento de professores iniciantes na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em escolas de uma rede municipal de ensino, propusemos uma investigação coletiva envolvendo outras componentes do Grupo. A pesquisa de intervenção, que será apresentada neste artigo, foi realizada com docentes em início de carreira, os quais vivenciam desafios provindos do "choque de realidade" (Huberman, 1992; Esteve, 1995; Guarnieri, 2009). Do ponto de vista das

condições de trabalho, o município lócus da pesquisa cumpre aspectos legais ainda negligenciados por outras redes, atendendo adequadamente à lei do piso salarial do magistério – Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 - com contratações em tempo integral e garantia de horas destinadas às atividades pedagógicas, além de ter a realização de concursos regulares, escolas com boas condições estruturais e materiais e a presença de coordenação pedagógica em todas as unidades escolares desde a Educação Infantil.

Visando contribuir à permanência satisfatória do/a professor/a iniciante nas escolas, com melhoria nas relações estabelecidas entre pares e ruptura na dinâmica escolar habitual que reproduz nos ingressantes o abandono da equipe, vivenciado como um “rito de passagem” na inserção docente (Amorim, 2016), estabelecemos a parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Foram objetivos específicos do projeto de intervenção: identificar as principais dificuldades dos/as professores/as em início de carreira; discutir possibilidades coletivas de organização do trabalho pedagógico escolar; identificar lacunas na formação continuada em serviço, para uma atuação mais assertiva da gestão escolar, especialmente da coordenação pedagógica em relação aos/às iniciantes; e contribuir para o ato de planejar e registrar processos pedagógicos, com seus avanços e dificuldades em sala de aula.

Abordaremos como foram organizadas as ações, os procedimentos teórico-metodológicos adotados e apresentaremos alguns resultados e discussões no sentido do vislumbre de caminhos que possam ser trilhados por outras pesquisas e outros grupos voltados à formação e apoio aos/às professores/as iniciantes.

Aporte teórico-metodológico

A formação e o acompanhamento a professores/as em início de carreira têm gerado estudos em diferentes partes do mundo desde os anos de 1980, a exemplo de Veenman (1984), Abarca (1999), Huberman (1992), Marcelo García (1991, 2010), Papi e Martins (2010), Guarnieri (2009), Amorim (2016) e Amorim-Duque (2022). Parte dos estudos têm subsidiado a elaboração e desenvolvimento de políticas de acompanhamento específico aos professores iniciantes, visando a indução, permanência e valorização da docência. Há importantes experiências registradas em países como Chile, Argentina, Uruguai, Colômbia, Peru, Equador, Cuba, Finlândia, Espanha e outros. No Brasil, políticas dessa natureza são incomuns, especialmente enquanto ações institucionalizadas assumidas por redes públicas de ensino, o que, caso feito, poderia refletir em melhores práticas docentes. Marcelo García et al. (2018) destacam, a exemplo, que os professores iniciantes dedicam menos tempo ao ensino-aprendizagem das suas turmas do que os experientes, voltando-se mais à manutenção da disciplina na classe, à organização do tempo-espço e até mesmo à aceitação dos estudantes e seus responsáveis.

Partindo de reflexões trazidas por estudos já realizados, selecionamos os participantes do projeto de intervenção a partir de uma lista de docentes recém-concursados ou contratados temporariamente pela rede municipal, após o estabelecimento da parceria. Organizamos com a Secretaria de Educação os dias e horários para as ações, realizadas no horário garantido e destinado à formação continuada em serviço na jornada de trabalho docente.

Os/as 56 participantes, apenas um homem, foram divididos em dois grupos, sendo o A composto por professores/as do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e o B, por professores/as do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e professores/as da Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses. Durante o ano de 2023, as pesquisadoras realizaram quatro encontros com cada um dos grupos e um encontro com a equipe de coordenação pedagógica das escolas. A intervenção considerou, além da literatura vigente, as percepções dos/as iniciantes acerca do próprio trabalho apresentadas no primeiro encontro, organizando-se as ações em quatro eixos denominados: Experiência dividida, aprendizagem coletiva; Aprender e planejar: desafio e tarefa coletiva; Modos de fazer e de ser docente e Experiência vivida, aprendizagem construída. Optamos por apresentar e discutir neste artigo os registros do eixo “Experiência dividida, aprendizagem coletiva”, organizados a partir da síntese obtida com o compartilhamento de estudos de caso e de questionários.

Resultados e discussões

No primeiro eixo, utilizamos estudos de caso relacionados à atuação docente em sala de aula e obtivemos relatos e registros, individuais e coletivos, sobre as experiências vividas na condição de iniciantes, muitos deles potencializados pelas problematizações feitas nos grupos. Organizamos os registros em aspectos dificultadores e facilitadores ao início da docência.

Um primeiro aspecto dificultador refere-se ao fato de a maioria dos/as docentes não atuar na mesma escola de ingresso ao término de um ano de trabalho ou até na mesma etapa de ensino - uma vez que o concurso abrange tanto a atuação na Educação Infantil quanto os anos iniciais do Ensino Fundamental -, marcando-se uma rotatividade de instituição escolar e um fator desestabilizador para aqueles que adentram a profissão.

Na aplicação de um questionário respondido por 33 participantes, sete dos iniciantes atuaram tanto da Educação Infantil como no Ensino Fundamental e 12 permaneceram em somente uma das etapas da Educação Básica, mas mudaram de escola, demonstrando que quase 60% dos/as professores/as respondentes passaram pela situação da rotatividade de unidade escolar ou de turmas. Neste momento de construção do "eu" profissional, num processo que remete também à conquista de um lugar de atuação no espaço escolar, é fundamental que os/as iniciantes permaneçam com o mesmo grupo e que deste recebam o apoio necessário, especialmente frente à ocorrência de sentimentos de medo, como o de "não dar conta do trabalho", como apresentado no excerto:

"Meu primeiro [contato na função de professora] foi como alfabetizadora, em uma sala com trinta crianças. Senti insegurança e medo em não conseguir alfabetizar, pois não tinha experiência na área" (P. 3).

Outro fator interveniente no trabalho foi a ausência de sentido atribuída aos/as iniciantes para o preenchimento de "muitos papéis", tanto pelo excesso de documentos como pela falta de orientação adequada: *"O impacto maior ao me inserir como professora em uma escola foi a parte burocrática: preenchimento de documentos, relatórios, plano de ensino" (P. 20)*. Buscamos problematizar tal fato e diferenciar o que denominavam "burocracia" das necessidades postas pelo próprio trabalho pedagógico que necessitam de planejamento e registro rigoroso ao longo do processo.

Discutir o planejamento como uma ação intencional que impulsiona a ação docente para além da aplicação mecânica de habilidades e competências do currículo nacional (desdobradas nas apostilas adotadas pelo município), foi um caminho que adotamos visto alguns relatos que abordavam a: *"Dúvida no momento de planejar e alinhar o material com a concepção pedagógica do município" (P. 25)*. Visando também problematizar o que significava "bom desempenho", especialmente num contexto de extrema valorização das avaliações externas (advindas de diferentes âmbitos administrativos e relacionadas aos projetos desenvolvidos e ao material apostilado adotado pelo município) essa discussão foi pertinente. Os/as professores/as demonstravam despende tempo (para além do previsto na jornada) ao ato de planejar, necessitando de estudo e pesquisa sobre formas e conteúdos (mesmo quando verbalizavam utilizar o Google para isso). Este tempo, pelos relatos, superava a própria aplicação da aula planejada, aspecto já discutido por pesquisas como a de Guarnieri (2009) e, quando diante da profusão de avaliações que chegavam à escola, os/as docentes não conseguiam colocar em prática o planejamento, sentindo-se desvalorizados, desautorizados, não vendo sentido no próprio trabalho e indicando uma "desistência na permanência".

Ao longo das formações, trabalhamos com os componentes clássicos do planejamento, especialmente com o conceito de "objetivo" que, no trabalho dos/as iniciantes, era substituído por termos e códigos da BNCC, muitas vezes copiados sem reflexão. O planejamento é um processo contínuo que pressupõe a avaliação como parte deste "planejar e replanejar", e que envolve opções político-pedagógicas diante do "que" e "quando" ensinar os conteúdos escolares que compõem a estrutura curricular de cada etapa de ensino. É comum que este processo que antecede o ato de ensino seja desafiador no início da carreira e, portanto, a ampliação e o desenvolvimento de um repertório cultural, partilhado com pares, são fundamentais para dar maior segurança na inserção profissional.

Os problemas específicos da sala de aula também foram recorrentemente apontados, caso das turmas numerosas e muito heterogêneas, além das dificuldades para lidar com as questões disciplinares/indisciplinares: *"O lado negativo foi lidar com as brigas em sala de aula, também descobrir como ensinar usando estratégias diferentes" (P. 6)*. Ainda registrados como dificuldades citadas no eixo: a relação conflituosa com os pais e/ou responsáveis pelos/as estudantes, a falta de uma formação continuada em serviço que fosse relevante e adequada às necessidades docentes, os desafios da inclusão, o desânimo de alguns docentes experientes pouco propensos a oferecer apoio aos iniciantes.

O apoio da gestão escolar (ocorrendo, em alguns casos, conflitos na relação entre direção e coordenação que repercutiam no trabalho dos professores) apareceu tanto como aspecto negativo quanto positivo, assim como o apoio dos colegas mais experientes e a importância dos diálogos e trocas de experiência: *"O acolhimento dos colegas de trabalho foi fundamental para o meu ingresso na área" (P. 14)*. A relevância do auxílio e acompanhamento da coordenação pedagógica aos/as

docentes e no processo de iniciação dos professores na docência, apareceu nos relatos, assim como anteriormente na pesquisa de Amorim-Duque (2022). Positivamente também foi situada a oportunidade de fazer a diferença nas vidas de estudantes e o sentimento de realização e satisfação ao identificar avanços no processo de ensino e aprendizagem: *“Ver o avanço das crianças na leitura e escrita por um trabalho que eu fiz gera um sentimento de realização”* (P. 3).

O ponto positivo mais destacado pelos/as iniciantes - o apoio dos pares mais experientes -, endossa a importância e necessidade de uma cultura escolar mais colaborativa a partir de ações que necessitam ser coordenadas e potencializadas, já que não se tratam de atividades naturais que se manifestem no cotidiano. Nesse contexto, uma possibilidade seria ter os/as docentes mais experientes atuando remuneradamente como mentores dos/as professores/as em início de carreira. Da mesma forma, destacamos ainda a importância e o planejamento do acolhimento por parte dos pares, da gestão e de outros profissionais do ambiente escolar, pois, se estas fossem organicamente vinculadas ao projeto da escola, deixariam de acontecer de maneira voluntariosa e esporádica, contribuindo para a formulação de boas experiências de iniciação, a exemplo do já realizado em outras realidades escolares, conforme já discutido por Marcelo García et al (2018).

Em relação a esses aspectos, a recepção de iniciantes com ações que promovam sua inserção efetiva no ambiente escolar e no grupo profissional são partes importantes da articulação da equipe docente. Essa atividade, embora não unicamente, faz parte do grande rol de atribuições da coordenação pedagógica que atua naquele município (como em outros), e a quem (como em outras situações) podem ser destinadas orientações e discussões no sentido de organizar e incentivar práticas de acolhimento docente (Amorim-Duque, 2022).

Considerações finais

Os relatos dos/as professores/as iniciantes permitiram identificar dificuldades e pontos favoráveis deste período da docência. Sobre as dificuldades, algumas se relacionam mais a questões da organização do sistema, como as que provocam a rotatividade entre escolas e etapas de ensino. Outras demandam planejamento e ações de organização da equipe pedagógica, de forma a ampliar as redes de apoio no interior das escolas, envolvendo docentes mais experientes. No mesmo sentido, estas redes podem favorecer a discussão e compreensão acerca do planejamento pedagógico, superando a perspectiva deste como aspecto burocrático.

Sobre o projeto de intervenção desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa, consideramos que, embora possa ter contribuído para maior problematização, apoio e orientação aos/às iniciantes, não foi ou é suficiente, dado que se tratou de experiência bastante isolada em relação a outras realizadas pelo município. O desenvolvimento profissional, sobretudo no início, deve ser intencionalmente planejado pela equipe de apoio pedagógico com respaldo em políticas que garantam condições de trabalho e permanência com qualidade nas escolas.

Por fim, registramos que as pesquisas realizadas a respeito dos/as professores/as iniciantes são desenvolvidas majoritariamente sob a perspectiva do ciclo de vida profissional, enfocando, muitas vezes, trajetórias singulares de constituição da profissionalidade, enquanto que a modalidade formação continuada é abordada, predominantemente, por ações que exigem das equipes escolares a organização coletiva dos fins educacionais. Assim, o grupo tem encontrado na categoria “trabalho” o elemento nuclear para contribuições sobre a constituição desta atividade no professor iniciante e a especificidade da jornada de trabalho docente.

Referências

ABARCA, J. C. Profesores que se inician en La docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 19, p. 51-100, 1999.

AMORIM, A. D. de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru**. 150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

AMORIM-DUQUE, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 183 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 208f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011.

BIANCO, D. A. D. **O trabalho do Professor Mediador Escolar e Comunitário na Rede Estadual Paulista de Ensino**. 168f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

CAMPOS, K. L. de. **Caminhos para a docência**: Trajetória social, habitus e capital cultural. 132f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FORLINI, D. B. **Teatrágora**: improvisação e teatro como possibilidades metodológicas na educação para a democracia. 232f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

GUARNIERI, M. R. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, p. 133-152, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

MARCELO GARCÍA, C. **Aprender a enseñar**: um estúdio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C. I. D. E, 1991.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. et al. Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 22, n. 1, p. 461-480, 2018.

OLIVEIRA, L. M. M. de. **Coordenador pedagógico iniciante**: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional. 211f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

PAGANI, G. **Quando os professores desistem**: um estudo sobre a exoneração na rede pública estadual de ensino de São Paulo. 112f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.

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, 2010.

SANTOS, A. C. F. dos. **O coordenador pedagógico na implementação e consolidação de uma política curricular no ensino fundamental**. 129f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

SANTOS, F. D. V. dos. **Precarização do trabalho docente no contexto da educação básica privada paulista**. 199f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2023.

SANTOS, F. D. V. dos. **Trabalho Docente em escolas estaduais paulistas**: o desafio do professor da categoria O. 153f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

SILVA, A. R. da. **As interfaces da formação continuada nas escolas de Educação Integral de Araraquara-SP: o trabalho do coordenador pedagógico.** 171f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022a.

SILVA, N. A. **As pesquisas sobre trabalho docente no estado de São Paulo: análise das teses e dissertações (1996 a 2018).** 168f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

SILVA, V. M. da. **A atuação do coordenador pedagógico na formação docente voltada à Educação Especial em escola profissional técnica.** 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022b.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VERA, R. F. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular.** 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

EXPERIÊNCIA INVESTIGATIVA, FORMATIVA E COLETIVA DO FOPPE

FOPPE'S INVESTIGATIVE, FORMATIVE AND COLLECTIVE EXPERIENCE

Márcia de Souza Hobold⁴⁰

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE

Sílvia Zimmermann Pereira Guesses⁴¹

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE

Resumo

O presente texto, fruto de uma experiência de pesquisa interinstitucional em parceria com três grupos de pesquisa, situados em universidades públicas (UFRJ – UECE - UFSC), localizadas em regiões distintas do Brasil. Com o objetivo de colocar dialogar sobre as possibilidades e os desafios da indução entre pares, para o agir e o reagir dos/as docentes em relação às dificuldades que afetam seus primeiros anos do exercício profissional. Como fundamentação teórica-metodológica buscaram-se os seguintes referentes: para a pesquisa-formação com narrativa, Josso (2006) e, para a indução profissional docente Cruz, Farias e Hobold (2020). Elencou-se para esse texto, um recorte de parte dos resultados da pesquisa-formação realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE), vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina. Participaram da pesquisa-formação 6 pesquisadores/as-formadores/as e 17 professores/as em início de carreira docente. A pesquisa aponta, a necessidade de os agentes públicos elaborarem políticas de formação continuada de indução dos/as professores/as iniciantes para o desenvolvimento profissional e permanência, a partir das pesquisas científicas da área que estejam comprometidas com uma educação que atenda os/as educandos/as e professores/as.

Palavras-chave: Grupo de pesquisa FOPPE. Pesquisa-formação. Indução profissional. Formação de Professores/as.

Introdução

O presente texto propõe-se a apresentar parte dos resultados de uma pesquisa interinstitucional concluída, abrangendo Grupos de Pesquisa de três universidades públicas de distintas regiões geográficas do Brasil, a saber: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Região Sudeste); Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE), da Universidade Federal de Santa Catarina (Região Sul); e, Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), da Universidade Estadual do Ceará (Região Nordeste).

A Pesquisa *com* Professores/as em início de carreira, via indução, foi realizada no período de 2019 a 2023, e contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Edital Universal, 2018) e foi registrada na Plataforma Brasil, autorizada pelo Comitê de Ética sob o parecer nº 3.315.899.

Dessa forma, para esse texto elencamos a experiência de pesquisa/formação realizado pelo **Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE**. O FOPPE, iniciou suas atividades no ano de 2017, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tem como objetivo central realizar

40 **Márcia de Souza Hobold**, ORCID: 0000-0002-4179-608X. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Professora do Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Bolsista produtividade do CNPq. Contribuição de autoria: Participação ativa na construção e discussão dos conceitos, revisão de literatura e escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4242212112799297> E-mail: mhobold@gmail.com

41 **Sílvia Zimmermann**, ORCID: 0000-0002-2412-0731. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos/SC. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Professora na Rede Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos - SC. Contribuição de autoria: Participação ativa na construção e discussão dos conceitos, revisão de literatura e escrita do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3212164802982316> E-mail: silviaguesser@hotmail.com

pesquisas sobre a profissão docente, relacionadas principalmente a aspectos que circunscrevem processos de formação de professores/as, práticas de ensino (Didática), condições de trabalho, identidades e saberes docentes, currículos e suas implicações no trabalho dos/as professores/as, consubstanciados pelas multideterminações do contexto social.

O FOPPE congrega professores/as do Centro de Ciências da Educação -CED, de outras instituições de ensino superior, estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado), pós-doutorandos/as, estudantes de iniciação científica (PIBIC), estudantes dos diferentes cursos de graduação da UFSC e do Instituto Federal Catarinense – IFC de Camboriú, professores/as das redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) que, juntos, estudam referências importantes destes dois campos de estudo, bem como, desenvolvem pesquisa coletivamente e realizam interlocução com outros/as pesquisadores/as de outros núcleos ou grupos de pesquisa.

Com o intuito de perscrutar uma prática formativa de indução docente, pesquisadores do FOPPE participaram de um movimento investigativo em rede, com o objetivo de colocar em diálogo as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir dos/as docentes em relação às dificuldades que afetam seus primeiros anos do exercício profissional.

Nesse sentido, a pesquisa-formação com professores iniciantes, realizada pelo FOPPE, organizou-se em dois grupos de pesquisa-formação, um para professoras das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos (GF-Floripa/AC) e um outro para professores/as da cidade de Gaspar (GF-Gaspar). No GF-Floripa/AC, participaram 3 pesquisadoras/formadoras e 07 professoras; o GF-Gaspar, foi composto por 3 pesquisadoras/formadoras e 10 docentes. Os encontros ocorreram de forma síncrona e assíncrona, entre fevereiro a junho de 2021 (uma vez ai mês), totalizando cinco encontros, de uma hora e meia cada um, por meio da plataforma institucional utilizada pela UFSC, denominada Google Meet.

No campo teórico-metodológico, o estudo se orienta pela compreensão de: pesquisa-formação com narrativa com base em Josso (2006) e Indução profissional defendida por Cruz, Farias e Hobold (2020), na perspectiva em que todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração.

À guisa de delimitação abordaremos, brevemente nesse estudo, a presente introdução; o aporte teórico-metodológico; os cinco eixos fundantes da pesquisa-formação com professores/as em início de carreira, a saber: i) grupos de formação: seus sujeitos, fazeres-saberes; ii) a entrada na escola como professor/a; iii) os desafios e as dificuldades do início da docência; iv) as estratégias de superação; v) a indução com pesquisa-formação; e, por fim, as considerações finais.

Aporte teórico-metodológico

Partimos do pressuposto, que a pesquisa-formação, com docentes em início de carreira, como uma prática de indução profissional, se “refere ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional” (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 6). Trata-se, pois, da ação de acompanhar o/a professor/a durante a sua inserção no trabalho, de modo que não se sinta tão só diante dos desafios enfrentados (CRUZ, FARIAS E HOBOLD, 2020).

No entendimento de Josso (2006), a pesquisa-formação é uma alternativa teórico-metodológica que permite, por meio da interação entre pesquisadores/as e participantes, construir diferentes sentidos (conhecimento) sobre o processo da docência rompendo com a ideia de produção de saberes para posterior aplicação.

Nesse sentido, tendo realizado uma pesquisa-formação, como uma prática de indução profissional docente, este trabalho objetiva dialogar sobre as possibilidades e os desafios da indução entre pares, para o agir e o reagir dos/as docentes em relação às dificuldades que afetam seus primeiros anos do exercício profissional.

Assim, o FOPPE organizou dois grupos de pesquisa-formação, um para professoras das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos e um outro para professores/as da cidade de Gaspar, localizados em Santa Catarina.

A seleção dos/as participantes, ocorreu por meio de uma carta convite, encaminhado por *e-mail*, atendendo o seguinte critério: experiência de até cinco anos na docência, como professores/as efetivos/as ou contratados, na Educação Básica.

Desse modo, de acordo com as respostas de aceite, tivemos os/as seguintes docentes participantes da pesquisa: i) GF-Floripa/AC: 07 professoras, formadas em pedagogia; e, ii) GF-Gaspar: 10 docentes, sendo 8 professoras formadas em Pedagogia, 01 em Ciências Biológicas e 01 professor

formado em Letras/Inglês, totalizando 17 docentes participantes. Assim, nossa amostra foi constituída por participantes da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa-formação, as pesquisadoras/mediadoras planejavam coletivamente os encontros, na semana anterior ao encontro, após a leitura e reflexão da encomenda das escritas. Atividades de diálogo, debate, nos encontros síncronos, foram pensados tomando por base as atividades de encomenda de escrita, indicados por meio de cenas de filmes, poesia, excertos de falas e textos, músicas etc., entregue sempre na semana anterior à reunião.

Em relação à disponibilidade, os/as participantes indicaram sentimentos positivos com relação à atividade docente. Apesar de mencionarem dificuldades e desafios da docência, a participação no grupo representava o desejo de estudar para qualificar o exercício profissional: "*Gosto bastante de estudar e gosto muito de estar em sala de aula e estou aqui, quero aprender mais*" (Docente do GF-Gaspar).

Com relação aos sentimentos vivenciados por professores/as em início de carreira, segundo análises de Alarcão e Roldão (2014), as dificuldades sentidas por professores/as iniciantes, se não apoiadas por processos de desenvolvimento profissional, podem culminar em abandono precoce da carreira ou impactar negativamente na construção da identidade profissional do docente. Comumente, professores/as principiantes enfrentam desafios de várias ordens, desde situações relacionadas a aspectos pedagógicos, passando por gestão de conhecimentos burocráticos, aspectos emocionais e sociais.

Resultados e discussões

Constatamos que na pesquisa-formação, todos os participantes do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração. O/A pesquisador/a-formador/a, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa, como orienta a pesquisadora suíça M. C. Josso (2004). Nesse sentido, buscamos apresentar brevemente algumas discussões acerca dos 5 eixos, que segue:

Grupos de Formação: seus sujeitos, fazeres-saberes

Os dois grupos organizados pelo FOPPE em Santa Catarina, possuíam algumas diferenças em sua composição. O GF-Floripa/AC, compreendeu, 7 professoras, com idade entre 25 a 47 anos, nascidas em diferentes estados brasileiros, formadas em universidades públicas e privadas. Todas licenciadas em Pedagogia, com lotação em redes municipais (Florianópolis ou Antônio Carlos), sendo que 6 atuam como professoras e uma como diretora.

No GF-Gaspar, houve uma diversidade maior na formação inicial, sendo que 2 professores possuíam licenciatura, sendo cada uma delas em áreas diferentes. No grupo de Gaspar, também havia um participante do gênero masculino, "professor". Por ser constituído por professoras da educação infantil e professor/professora da educação básica, consideramos o GF-Gaspar um grupo misto.

Durante os cinco encontros, havia uma harmonia muito grande entre os/as participantes, pois estabeleceram vínculos identitários significativos durante as reuniões. Essa cumplicidade foi também um aspecto formativo importante, uma vez que todos/as se solidarizaram entre si quando as memórias recentes sobre a pandemia e trajetórias profissionais docentes emergiram.

Foi bastante comum a descrição de uma "paixão" por sua profissão e entusiasmo frente ao compromisso e função exercida, apesar das dificuldades sentidas, como por exemplo: "*eu amo o que eu faço, adoro [...]*". Huberman (1995) em seu estudo sobre o ciclo de vida profissional dos professores, descreve esse momento da entrada na carreira como um estágio em que se sobressaem aspectos de duas categorias nomeadas por ele como "sobrevivência" - muito similar com o que Veeman (1984) enuncia como "choque da realidade" - e de "descoberta" traduzida pela experimentação e exaltação de, finalmente, experienciar a gestão de uma sala de aula.

Nesse sentido, os encontros nos dois grupos de pesquisa-formação, seguiram, de maneira geral, o seguinte funcionamento. Todo primeiro encontro era aberto com um momento de "acolhimento", proporcionado por exposições artístico-culturais, na maior parte das vezes, uma música, a fim de acolher os/as participantes com leveza. Após o "momento cultural", desenvolvia-se a temática central, por meio do diálogo e, por vezes, com auxílio de recursos como filmes e contos para motivar as discussões. Ao final de cada encontro, eram propostas atividades de encomenda

de escrita, relacionadas ao tema desenvolvido na discussão do grupo e articulando com a temática subsequente, buscando conferir encadeamento e coesão entre os encontros.

A entrada na escola como professor/a

Dentre os muitos temas relacionados ao início da docência e tratados no desenvolvimento da pesquisa-formação, o acolhimento suscitou reflexões profundas por parte dos/as participantes. Dar apoio aos professores/as no início da sua carreira é determinante para o sucesso e, mesmo, à permanência na docência.

O início da docência é um momento de insegurança, medo, mas também de entusiasmo, de superações e alegrias. Acerca disso, Samanta (GF-Floripa/AC), expressa sobre sua chegada a instituição de ensino como um momento de insegurança: [...] *foi meio como se eu tivesse num lugar que eu não soubesse nada*". Essa insegurança, no início da carreira docente, pode ser atenuada ou potencializada em virtude da receptividade dos/as profissionais mais experientes que compõem a Instituição de Ensino.

Outra questão apontada pelos/as participantes é o distanciamento entre o que aprendeu durante o processo formativo e atuação em sala de aula. Ou seja, sair de uma condição de estudante para a condição de professor/a, uma vez que envolve assumir tarefas e responsabilidades desconhecidas, ou, muito diferentes daquilo que aprendeu ou idealizou: *"O sentimento na época foi muito nervosismo porque a gente não sabe como é que é, a gente fica anos em sala de aula, mais do lado de aluno, e daí, do dia para noite, você sai da posição de aluno e se torna professor"* (Jenifer, GF-Gaspar).

A literatura da área da formação de professores/as também atesta essas dificuldades sentidas por docentes em início de carreira, identificando nela "um tempo de reorientação interna entre o que foi idealizado e o que é a realidade", sendo pertinente, portanto, o acompanhamento deste momento, caracterizado como indução docente. (ALARCÃO; ROLDÃO, p. 111, 2014).

Os desafios e as dificuldades do início da docência

Como síntese dos desafios dos/as professores/as participantes, podemos destacar questões concernentes ao currículo escolar, à didática, à avaliação, à gestão da classe, ao relacionamento interpessoal com os/as estudantes, à relação com a comunidade escolar e responsáveis diretos pelas crianças/alunos/as e em relação à pandemia.

Julga-se, no senso comum, que um bom/a professor/a é aquele/a que tem domínio do **currículo escolar**. Documento esse, organizado de modo a legitimar os conhecimentos socialmente valorizados, por uma sociedade que, na sua minoria, não tem condições de acessar e conviver com diferentes manifestações de conhecimento, conforme expõe a professora Dandara *"[...] a gente tem um currículo para alcançar, a gente tem as habilidades tem que ser passadas para eles nesse tempo da BNCC. E tantas outras, o currículo catarinense, e a gente sabe que tem que, tem que te ensinar para eles"* (GF-Gaspar).

Também estiveram presentes as questões de **didática**, cujos métodos são desenvolvidos e utilizados a fim de dar condições para a realização do ensino. Para a Professora Dandara *"a cada semana eu estou mudando as estratégias para ver qual que é melhor e se adapta a esses estudantes"* (GF-Gaspar). Para Libâneo (2010, p. 46, *grifos nossos*), em relação ao conceito, o autor esclarece o "foco da Didática é o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender".

Questões de **avaliação**, também se fizeram presente nos relatos dos/as professores/as: *"avaliação é um troço que me incomoda muito, a todos nós né* (Thiago, GF-Gaspar). É fato que o ensino por si só não garante o sucesso e o fracasso escolar, contudo os processos de avaliação, são determinantes no binômio escolar: aprovação e reprovação. A escola pública, que consideramos democrática, por garantir acesso a "todos/as", mantém firme e forte a prática rígida de um sistema que prioriza a separação entre os "melhores e os piores", situação essa em que as desigualdades sociais não se anulam em nenhuma das etapas de ensino da educação.

Os/as professores/as explicitaram dificuldades na **gestão de classe**, questões como indisciplina dos/as alunos/as em sala de aula, a falta de comprometimento com as atividades escolares, assim como se torna custoso a organização da sala de aula em um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual das/os crianças/alunos/as.

As questões de **relacionamento interpessoal com os/as estudantes**, refere-se ao relacionamento que cada sujeito da instituição tece com as outras pessoas, ou seja, a maneira que afetam e se permitem afetar na relação de convivência no cotidiano escolar.

Outro fator, refere-se as questões de **relação com a comunidade escolar e responsáveis diretos pelas crianças/alunos/as**. No que se trata na relação com a comunidade escolar foi possível apreender, durante os encontros, de forma não muito fácil, mas, que podemos descrever a partir das falas dos/as professores/as iniciantes o quanto não foi receptivo. Segundo a Profa. Cibele, GF-Gaspar: “[...] quando a gente está iniciando nem sempre a gente é bem acolhida. Têm pessoas que têm saber para si e não querem passar para os outros, não querem dividir, um ambiente individualista”.

Em relação à **pandemia**, nos relatos dos/as professores/as-participantes, foram explícitas a sobrecarga de trabalho, tendo em vista a perceptível intensificação do trabalho docente que exigiu dos/as docentes planejamentos para aulas presenciais, remotas ou, ainda, para atender aos “modelos híbridos”. No período da pesquisa-formação, houve professores/as que não haviam exercido a profissão em sala de aula de forma presencial, ou seja, iniciaram no trabalho remoto com os/as estudantes desde o primeiro dia em que assumiram a profissão.

As estratégias de superação

Todo início de carreira é difícil e, permanecer nela, exige muitas vezes do/a novo/a professor/a estratégias de superação e sobrevivência. Muitos dos/as professores/as participantes da pesquisa de indução, relataram durante os encontros, que ao adentrarem nas escolas, não se sentiram acolhidos oficialmente pela instituição, assim como não foram apresentados/as aos/as colegas e demais funcionários da escola. Também, os professores/as relataram que os/as gestores escolares não contextualizaram sobre as condições sociais, a organização escolar, administrativa e de trabalho dos membros da escola.

Nesse percurso de enfrentar o desconhecido e firmar-se na profissão docente, algumas estratégias de superação e sobrevivência foram relatadas pelos/as professores/as, tais como: a) ação de questionar os/as superiores sobre a maneira impositiva da organização e oferta das formações de professores/as; b) ação de buscar orientações com outros/as professores/as por empatia ou pela experiência; c) senso de culpabilização individual pelas mazelas da educação pública brasileira; d) ação de autoavaliação do seu trabalho docente; e) expressão emocional do choro; f) partilha das experiências exitosas e de fracasso com membros da família ou pares/colegas de trabalho; g) priorizar a criança/aluno/a acima das formalidades e regramentos da escola; h) planejamento com metodologia dialética; i) lançar mão de medidas coercitivas para manter a disciplina dos/as alunos/as; e, j) sentimento de solidão.

As estratégias ou razões utilizadas pelos/as professores/as em início de carreira para permanecerem na profissão podem ocorrer em momentos de tensão, perseguição, isolamento e/ou de facilidade, de acolhimento e receptividade. Os/as professores/as sinalizam que nas escolas que atuavam encontraram um espaço colaborativo, de relações baseadas na confiança, no respeito, na troca de informações e orientações com os professores/as experientes e no não isolamento.

A indução com pesquisa-formação

Ao longo dos encontros, realizado pelos GF-Floripa/AC e GF-Gaspar os/as professores/as foram construindo suas narrativas em um processo reflexivo e compartilhado, socializando com o grupo suas memórias com relação ao momento inicial da docência, ou então, encaminhado individualmente para os/as pesquisadores/as-formadores/as a escrita de si. Desse movimento, surgiram muitas questões para refletirmos sobre o processo de indução profissional docente.

Nesse sentido, entendemos que os programas de indução profissional docente representam uma proposta específica para uma fase que difere daquela da formação inicial ou mesmo a formação continuada oferecida aos/as professores/as. Olhar para a própria prática é imprescindível para assumir a docência com mais segurança e leveza como sinalizam os/as professores/as participantes: “*Eu acho que pelo menos, não faria igual. Eu acho que em nenhum momento a gente faz igual. [...] eu acho que essa formação, esse grupo de estudos, para mim foi estudar a minha prática também*” (Amélia, GF-Floripa/AC).

A possibilidade de falar sobre as próprias vivências e ouvir as experiências de colegas sobre o processo inicial da docência, sobretudo a reflexão que se gerou a partir dessas narrativas é, sem sombra de dúvidas, um momento de formação e que possibilitou a aprendizagem da docência.

Considerações finais

O desenvolvimento da pesquisa-formação com professores/as em início de carreira em um contexto interinstitucional e multicêntrico, entre três grupos de pesquisa, pertencentes a universidades públicas, sediadas em estados diferentes e em três distintas regiões do Brasil, conferiu ao estudo a possibilidade de sistematizar um conjunto de dados sobre a diversidade de saberes e práticas envolvidos na docência nos primeiros anos do exercício profissional no âmbito de diferentes contextos de indução profissional.

Nesse sentido, a partir dos resultados da pesquisa, evidenciamos que passou da hora dos agentes públicos elaborarem políticas de formação continuada de indução dos/as professores/as iniciantes para o desenvolvimento profissional e permanência.

Dessa forma, constatamos que o processo de indução profissional de docentes em início de carreira, quando planejado, dialogado, sensibilizado, criativo e, principalmente, harmonizado pela afetividade e pelo acolhimento, pode proporcionar o desenvolvimento da práxis pedagógica, ancorada pela autonomia e forjando o desenvolvimento profissional dos que atuam nas salas de aula.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**. Belo horizonte, v.06, p.109-126, ago-dez 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Reveduc- Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

HUBERMANN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Porto Editora. 1995. 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, maio/ago, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, V.54, n.2, p.143-178, 1984.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA:
CONCEITOS FUNDANTES PARA A PESQUISA-FORMAÇÃO DO FOPPE**

**TEACHER TRAINING AND TEACHING LEARNING:
FOUNDING CONCEPTS FOR FOPPE'S RESEARCH-TRAINING**

Márcia de Souza Hobold⁴²

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE

Juliano Agapito⁴³

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE

Sílvia Zimmermann Pereira Guesser⁴⁴

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE

Resumo

Esse texto tem como objetivo apresentar e discutir a fundamentação teórica acerca da formação de professores e da aprendizagem da docência utilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) ao participar de uma pesquisa-formação, interinstitucional, realizada com professores iniciantes. Trata-se de uma pesquisa sobre indução profissional desenvolvida por três universidades públicas de regiões distintas do país (UFRJ - UFSC - UECE). Mediante um estudo de caráter bibliográfico, o texto traz a contribuição dos autores de sete produções basilares para as definições conceituais utilizadas na pesquisa (ZEICHNER, 2010; ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014; ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015; NÓVOA, 2017; SHULMAN; SHULMAN, 2016; FLORES, 2003; FLORES; FORTE, 2011). Para além do avanço no aprofundamento conceitual sobre os tópicos estudados (formação de professores e aprendizagem da docência), ao finalizar o estudo foi possível ainda destacar o ganho de experiência dos integrantes do FOPPE no desenvolvimentos de pesquisas coletivas e de estudos bibliográficos, a contribuição para a análise e a reflexão sobre o trabalho realizado pelos três grupos de pesquisa envolvidos na pesquisa-formação, e a possibilidade de interlocução com os demais grupos que, também, participam dos encontros do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre formação de professores do Brasil, nos últimos anos/edições.

Palavras-chave: Formação de Professores. Aprendizagem da Docência. Grupos de Pesquisa.

42 **Márcia de Souza Hobold**, ORCID: 0000-0002-4179-608X. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Professora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE). Contribuição de autoria: Participação ativa na construção e discussão dos conceitos, revisão de literatura e escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4242212112799297> E-mail: mhobold@gmail.com

43 **Juliano Agapito**, ORCID: 0000-0003-1491-9408. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Rede Municipal de Educação de Joinville; Associação Catarinense de Ensino (ACE). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC e na Associação Catarinense de Ensino (ACE). integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Contribuição de autoria: Participação ativa na construção e discussão dos conceitos, revisão de literatura e escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9369719138321156> E-mail: juliano.educacao@gmail.com

44 **Sílvia Zimmermann**, ORCID: 0000-0002-2412-0731. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos/SC. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com estabilidade (efetiva) na Rede Municipal de Educação e Cultura do Município de Antônio Carlos - SC. Contribuição de autoria: Participação ativa na construção e discussão dos conceitos, revisão de literatura e escrita do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3212164802982316> E-mail: silviaguesser@hotmail.com

Introdução

O presente texto apresenta a experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino - FOPPE, durante a realização da pesquisa interinstitucional denominada Pesquisa *com* Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional que envolveu grupos de estudo e pesquisa de três universidades públicas situadas nas regiões Sudeste (UFRJ), Sul (UFSC) e Nordeste (UECE) do Brasil. O FOPPE está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e tem como objetivo central realizar pesquisas sobre a profissão docente, relacionadas principalmente a aspectos que circunscrevem processos de formação de professores, práticas de ensino (Didática), condições de trabalho, identidades e saberes docentes, currículos e suas implicações no trabalho dos professores.

No que se refere à sua constituição, o grupo congrega professores do Centro de Educação (CED), de outras instituições de ensino superior, estudantes da pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado), de iniciação científica (PIBIC), dos diferentes cursos de graduação da UFSC, do Instituto Federal Catarinense (IFC) de Camboriú, e professores das redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) que, juntos, estudam referências importantes dos campos da Formação de Professores e Da didática, além de desenvolverem pesquisas e realizarem interlocuções com pesquisadores de outros grupos de pesquisa.

Diante desse contexto de estruturação e organização do FOPPE, a discussão que trazemos é resultado de uma pesquisa interinstitucional, realizada no período de 2019 a 2023, que envolveu três grupos de pesquisa, a saber: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped) – Núcleo UFRJ; o Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) – Núcleo UFSC; e o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) – Núcleo UECE. São grupos de pesquisa com trajetória e produção sistemática em torno do desenvolvimento profissional docente, particularmente dos primeiros anos de docência.

Assim, para realizar a pesquisa-formação com professores/as em início de carreira, foi necessário desenhar as etapas da pesquisa e o cronograma das atividades a serem desenvolvidas pelos/as pesquisadores/as. Tendo isso em mente, a pesquisa estruturou-se em três grandes momentos: 1º) Etapa preparatória; 2º) Etapa da pesquisa-formação enquanto indução profissional; e, 3º) Etapa de análise das narrativas.

Mediante tais etapas, para a produção deste texto optamos por discorrer sobre a Etapa Preparatória, momento este caracterizado pelos estudos de aprofundamento teórico e metodológico, pela identificação de professores em situação de inserção nas redes de ensino selecionadas, e pela sensibilização desses docentes para aderirem à pesquisa. O momento de estudo e aprofundamento teórico foi o ponto que selecionamos para problematizar nesse texto.

Para isso, se faz necessário destacar que, durante o ano de 2019, os grupos de pesquisa se dedicaram a estudar referenciais teóricos que fundamentassem teórica e metodologicamente a pesquisa. Nesse intuito, os grupos de pesquisa envolvidos se dedicaram a desenvolver o estudo teórico a partir de três eixos: **i)** textos sobre Desenvolvimento Profissional Docente, com ênfase no Professor Iniciante e em seu processo de Indução Profissional; **ii)** textos com centralidade nas abordagens teórico-metodológicas inscritas no escopo da pesquisa narrativa, mais especificamente na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, que se traduz em pesquisa-formação; e, **iii)** textos centrados na formação de professores (ZEICHNER, 2010; ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014; ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015; NÓVOA, 2017), e na aprendizagem da docência (SHULMAN; SHULMAN, 2016; FLORES, 2003; FLORES; FORTE, 2011).

Diante de todo esse cenário, propomos como objetivo apresentar e discutir a fundamentação teórica acerca da formação de professores e da aprendizagem da docência utilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) ao participar de uma pesquisa-formação, interinstitucional, realizada com professores iniciantes.

Dessa forma, o texto está estruturado em três seções: i) os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados pelo FOPPE; ii) proposta a discussão teórica voltada à formação dos professores e à aprendizagem da docência; e, iii) tecendo possíveis considerações acerca da pesquisa apresentada.

Fundamentos e procedimentos metodológicos

Com base no objetivo estabelecido para esse texto, a proposta metodológica adotada ancora-se nos pressupostos dos estudos bibliográficos, com vistas a problematizar os referentes teóricos

adotados pelo grupo FOPPE ao participar da pesquisa-formação interinstitucional já mencionada, especificamente no que concerne aos textos que serviram de base para o estudo sobre a formação dos professores e o modo como aprendem a lecionar.

Ao nos propormos a revisão de tais bibliografias, identificamos em Vosgerau e Romanowski (2014) a noção de que existem revisões bibliográficas voltadas ao mapeamento de publicações sobre um determinado tema, bem como aquelas que avaliam e sintetizam o material selecionado. Em nosso intento, nos aproximamos do segundo tipo indicado pelas autoras, na medida em que, na revisão bibliográfica apresentada, optamos por problematizar o material teórico, relacionando os textos e buscando dissonâncias e/ou interlocuções possíveis entre eles.

No que tange aos estudos bibliográficos, cabe ressaltar ainda a questão das fontes de pesquisa, que são denominadas como secundárias, referindo-se ao estudo de materiais já publicados por outros autores. Segundo Gonsalves (2003, p. 34), "caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa".

Com base nesses pressupostos do estudo bibliográfico, os onze integrantes do FOPPE que integraram a pesquisa-formação organizaram-se para distribuir entre si os sete textos que foram estudados, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1: Distribuição dos textos estudados pelos integrantes do FOPPE.

AUTORIA	TEXTO	RESPONSÁVEL
Flores (2003)	Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal.	Integrante A
Flores; Forte (2011)	Aprendizagem e(m) colaboração: reflexões sobre um projeto de intervenção/formação numa EB 2/3.	Integrante B
Nóvoa (2017)	Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.	Integrante C
Shulman; Shulman (2016)	Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação.	Integrante D
Zeichner (2010)	Competição, racionalização econômica, vigilância e ataques à diversidade: neoliberalismo e a transformação da formação de professores nos EUA	Integrante E
Zeichner; Payne; Brayko (2015)	Democratizando a formação de professores.	Integrante F
Zeichner; Saul; Diniz-Pereira (2014)	Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores - uma entrevista com Kenneth M. Zeichner.	Integrantes G e H

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do referencial teórico explanado.

O roteiro de estudo utilizado para sintetizar os textos destacava a referência completa do artigo, seu objeto de estudo e os objetivos estabelecidos por seus autores. Além disso, visava identificar as escolhas teórico-metodológicas e o campo empírico no qual o trabalho relatado em cada texto teria ocorrido. Ademais, levantava quais questões os orientavam, quais conclusões de pesquisa poderiam ser destacadas, e mesmo quais ausências poderiam ser sentidas.

Mediante esse processo, os integrantes do grupo se apropriaram do referencial teórico utilizado na pesquisa-formação acerca da formação de professores e da aprendizagem da docência, tendo condições de vincular esse estudo com as demais referências estudadas ao longo da pesquisa, voltadas aos conceitos da pesquisa narrativa, do professor iniciante e da indução profissional docente.

Discussão teórica

Para apresentar a concepção de formação docente estudada e defendida pelos integrantes do grupo FOPPE, são relevantes as contribuições de António Nóvoa, autor que conta com um apinhado de publicações na área de formação de professores que têm influenciado os estudos desse campo no Brasil. Desde a década de 1980, o autor português recorreu ao conceito de profissionalização para estudar o processo histórico de constituição da profissão docente, e nos anos de 1990 coordenou uma trilogia de livros (Os professores e sua formação - Profissão Professor - Vidas de professores) que ficaram internacionalmente conhecidos e influenciam, até os dias atuais, as concepções de formação e profissionalização docente.

Direcionado pelo questionamento acerca de como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor, Nóvoa (2017) reconhece a necessidade de mudança profunda no campo da formação de professores, mas sem que se aceite a substituição do que tem sido feito por lógicas de mercado e de desintegração das instituições. O autor pontua que a desprofissionalização docente se manifesta de diversas formas, como em baixos níveis salariais e desfavoráveis condições de trabalho. Destaca ainda o regresso de ideologias que defendem a atribuição de funções docentes a pessoas que tenham um 'notório saber' em um dado conteúdo, dentre outros aspectos que contribuem para o desprestígio da profissão.

Em colaboração à essa discussão, e em consonância com a preocupação de Nóvoa (2017) em relação a substituição do que tem sido feito na formação de professores por lógicas de mercado e de desintegração das instituições, Zeichner (2010) se debruça sobre o estudo do desenvolvimento recente da formação de professores nos Estados Unidos, e sua vinculação ao projeto neoliberal global.

Ao propor tal problematização, Zeichner (2010) destaca a mercantilização da formação docente, que encoberta pelo discurso de criar alternativas à tradicional formação de professores, submete as universidades a se tornarem parte do negócio. Quando destaca que essas alternativas têm sido apoiadas pelo governo federal de seu país, ressalta que não se trata de um fenômeno exclusivo, haja vista que esse impulso em direção a mercados e um maior controle externo na formação de professores ocorre em outras partes do mundo, como podemos perceber, também, no Brasil.

Ainda nesse âmbito, Zeichner (2010) menciona o financiamento do ensino público, que recorrentemente sofre com cortes orçamentários que afetam a oferta e a qualidade dos programas educacionais e de formação de professores, bem como o aumento da racionalização e da responsabilização junto aos programas de formação, tanto pelo governo quanto pelos órgãos de acreditação. Mediante a avaliação da 'performance' dos programas de formação docente, o interesse dos alunos - futuros professores - recorrentemente é deixado de lado em detrimento da solução das demandas identificadas, que muitas vezes só podem ser 'sanadas' com o auxílio das próprias empresas que avaliam a formação, apresentando como soluções sistemas caros que são vendidos para dar conta da burocracia criada, permitindo que os programas de formação sejam aprovados nas avaliações (realizadas pelas mesmas corporações).

Ao tomar essa problemática do crescimento de alternativas neoliberais mercantilistas de formação de professores em diferentes partes do mundo, e de como elas têm sido ativamente introduzidas pelo Estado e por organizações internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Zeichner, Payne e Brayko (2015) se debruçam, de forma propositiva, sobre as temáticas da formação inicial e dos professores iniciantes a fim de discutir que a formação docente precisa de uma mudança fundamental, na qual conhecimento e perícia sejam considerados na constituição de novos professores.

Referente às ferramentas que os autores propõem para a democratização da formação de professores, podemos colocar destaque sobre: **o conhecimento horizontal**, que se manifesta no esforço coletivo a favor da criação de novas soluções para problemas comuns, mediante o trabalho emaranhado entre sujeitos de diferentes sistemas (Universidade, Escola e Comunidade); **as zonas de fronteira**, enquanto espaços de interseção dos sistemas envolvidos (Universidade, Escola e Comunidade), em colaboração, com vistas ao favorecimento da aprendizagem da docência; e, **os terceiros espaços**, expressos através do conhecimento horizontal e das zonas de fronteira na formação docente, em que, para além de a Universidade levar o curso de formação docente para a escola e os professores da escola frequentarem o espaço universitário (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015).

Tendo em vista as denúncias e propostas apresentadas por Zeichner e seus colaboradores acerca da formação de professores no contexto norte-americano, se torna relevante aproximarmos essa discussão do cenário brasileiro e das nuances nacionais que podem também ser problematizadas. Com esse intuito, a entrevista realizada com Kenneth Zeichner pelos professores e pes-

quisadores brasileiros do campo da formação de professores, Alexandre Saul e Júlio Emílio Diniz-Pereira, traz apontamentos significativos do autor quando pensa os contextos norte-americano e brasileiro em interlocução.

Por meio da entrevista com o professor Kenneth Zeichner, pretendeu-se “debater as potencialidades e limites de modelos contra-hegemônicos de formação de professores nos processos de promoção de justiça social e de construção de uma educação de alta qualidade” (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2211). No anseio por uma educação pública e democrática, que reduza as desigualdades e promova a justiça social, Zeichner ressalta a necessidade de se fortalecer o ensino público, não só o considerando como um bem privado para beneficiar crianças individualmente, mas como um bem público que fortaleça a sociedade como um todo, tomando como ponto de partida para isso o reconhecimento da experiência e do conhecimento já existentes na escola.

Mediante questões como o corte de financiamento público para as universidades, vinculado à proposta de privatização e controle da educação e da formação de professores, há profissionais que fazem o movimento de crítica e resistência ao modelo vigente. Nesse sentido, Zeichner argumenta que as ações necessárias para a formação de professores, diferentemente do proposto pelo mercado, seria uma formação com estrutura híbrida, em que há mais responsabilidade compartilhada e a universidade desempenha um papel importante, que se fale e produza material para a escola, não somente para o meio acadêmico (ZEICHNER; SAUL, DINIZ-PEREIRA, 2014). Para o autor, está certo que a educação sozinha não dará conta de enfrentar o sistema neoliberal, portanto, a aposta está em construir conhecimentos que tenham impacto no tocante às políticas públicas de forma mais ampla e com vistas à democratização dos processos educacionais e sociais.

Dada essa reflexão aqui estabelecida em torno da formação de professores, cabe destacar a relevância que a aprendizagem da docência assume na busca por processos formativos que de fato alcancem os objetivos esperados, levando os docentes a constituírem uma base de conhecimentos sólida para o exercício da profissão e em consonância com os anseios sociais na luta por uma país e por uma educação amplamente democráticos e para todos.

Em estudo publicado em relação a essa temática, Flores (2003) discorre sobre a compreensão do modo como os professores se desenvolvem profissionalmente ao longo das suas carreiras e como aprendem a ensinar, bem como acerca dos complexos fatores pessoais e contextuais que influenciam o seu crescimento profissional. Como alertas anunciados na conclusão de seu estudo, a autora menciona que o desenvolvimento profissional da maioria dos professores ocorre de acordo com uma perspectiva individual, limitada e focalizada na sala de aula (FLORES, 2003). A autora destaca que estes resultados têm implicações na forma como se pensa a formação inicial e/ou continuada de professores, na organização de propostas ou programas de indução profissional e na resignificação do papel das escolas no desenvolvimento profissional contínuo de seus professores.

Sobre possibilidades para a superação dos desafios impostos ao campo da formação de professores, Flores e Forte (2011) apostam em iniciativas de formação-colaboração para refletir sobre as potencialidades da aprendizagem da docência na perspectiva colaborativa. Segundo elas, há de se analisar as oportunidades de aprendizagem no contexto de trabalho com vistas à criação de espaços de partilha e colaboração entre os professores.

Em conformidade com os achados do estudo e as proposições de cunho colaborativo elencadas pelas autoras, pode-se promover uma aproximação com as discussões propostas por Shulman e Shulman (2016), por meio das quais refletem criticamente sobre os desafios encontrados pelos professores, comunidades de professores, instituições formadoras, programas e políticas que tenham em seu cerne o modo como os docentes aprendem a ensinar.

Motivados pela intenção de estruturar uma concepção mais abrangente da aprendizagem e da formação dos professores em diferentes comunidades e contextos, Shulman e Shulman (2016) partem do pressuposto de que um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas.

Sendo assim, destacamos que as concepções de formação de professores e aprendizagem da docência, disseminadas nos trabalhos desses autores, foram cruciais na medida em que nos conduziram durante o percurso investigativo traçado, ajudando-nos na realização da pesquisa com professores iniciantes em seu período de inserção profissional.

Considerações finais

O mergulho na literatura em torno do campo da formação de professores, com ênfase na temática da aprendizagem da docência, propiciou uma oportunidade ímpar de confronto crítico

dos autores consultados. Avaliar se uma teoria é ou não adequada para a pesquisa exige de um grupo de pesquisa dedicação e muito estudo, pois a escolha de um quadro teórico precisa dar sustentação a cada etapa desenvolvida na pesquisa. Nesse sentido, "quer o pesquisador se valha de teorias elaboradas por outros autores, quer construa sua própria, com base nas observações feitas, utilizando-se ou não de teorias preexistentes, a teorização deve estar sempre presente" (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 49).

Com base nisso, os autores estudados, apontaram como principais demandas: a aproximação entre a universidade e a escola no que tange à formação de professores (NÓVOA; VIEIRA, 2017); mudanças fundamentadas na valorização do conhecimento na formação dos profissionais (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015); e o fortalecimento da educação pública mediante a democratização dos processos educacionais (e da formação de professores) e dos demais aspectos sociais (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014).

Em tempo, podemos ainda destacar a relevância dada às potencialidades da aprendizagem colaborativa nos processos de desenvolvimento profissional dos professores, compreendendo que cabe a estes integrarem-se a comunidades profissionais de aprendizagem (FLORES; FORTE, 2011; SHULMAN; SHULMAN, 2016).

Por fim, deixamos como prospecção em relação à temática problematizada a ampliação de estudos no campo da formação de professores que assumam, assim como os textos analisados, uma posição crítica quanto ao que temos realizado no contexto brasileiro para a aprendizagem da docência ao longo do desenvolvimento profissional, inclusive quanto aos professores iniciantes, mas também uma posição propositiva que socialize boas práticas, projetos e/ou políticas públicas exitosas que possam ser multiplicadas em outros contextos.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "Revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

FLORES, Maria Assunção. Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. **Perspectiva**, Florianópolis, v.21, n.02, p.391-412, jul/dez.2003

FLORES, Maria Assunção; FORTE, Ana. Aprendizagem e(m) Colaboração: Reflexões Sobre um Projeto de Intervenção/ Formação numa EB 2/3. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 45-2, 93-131, 2011.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 3º ed. Campinas: Editora Alínea, 2003.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SHULMAN, Lee S; SHULMAN, Judith H. 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.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZEICHNER, Ken. Competição, racionalização econômica, maior vigilância e ataques à diversidade: neoliberalismo e a transformação da formação de professores nos EUA. **Teaching and Teacher Education**, n. 26, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M.; PAYNE, Katherina A.; BRAYKO, Kate. Democratizando a formação de professores. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211-2224, out./dez. 2014.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DEBATE:
O QUE REVELAM AS PESQUISAS EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO MARANHÃO?**

**CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS UNDER DEBATE:
WHAT DO RESEARCH IN MUNICIPAL PUBLIC SCHOOLS IN MARANHÃO REVEAL?**

Camila Castro Diniz⁴⁵

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil
Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD

Erika Christianne Sousa Pereira de Almeida⁴⁶

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil
Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD

Nelcyleide de Jesus Pedrozo⁴⁷

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil
Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD

Lélia Cristina Silveira de Moraes⁴⁸

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil
Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD

Resumo

O presente artigo, de natureza qualitativa, traz para o debate no V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil (SGPFPB) três pesquisas já concluídas realizadas por meio do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), respectivamente nos anos de 2016, 2018 e 2024, cujo objetivo foi analisar as configurações que essa formação assumiu em alguns municípios maranhenses que foram lócus dessas pesquisas. Neste artigo buscamos refletir sobre os resultados apresentados nessas pesquisas, de modo a elucidar a relevância da formação continuada de professores. Assim, nos embasamos em: Saviani (2009), Menezes (2003), Cavaliere (2009), Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), BNC-Formação, entre outras, para fazer um breve resgate sobre a história, a concepção e o panorama atual da formação continuada de professores, no Brasil, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também traz repercussões ao campo da formação de professores, a partir da sua homologação, em dezembro de 2017. Em suma, aferimos que cada uma destas pesquisas trazem importantes contribuições para o Grupo de Pesquisa reafirmado o seu compromisso social e político com a educação pública de qualidade. Como perspectivas futuras, apontamos a continuidade das

45 **Camila Castro Diniz**, ORCID: 0000-0001-8106-6850. Universidade Federal do Maranhão; Secretaria Municipal de Educação Rosário/MA; Reino do Saber. Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Professora da Rede Municipal de Educação, Rosário- MA. Contribuição de autoria: participação ativa na escrita e leitura crítica do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/136344427321981> E-mail: camilacastrodiniz018@gmail.com

46 **Érika Christianne Sousa Pereira de Almeida**, ORCID:0000-0001-9317-308X. Universidade Federal do Maranhão; Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA (UEB Saraiva Filho) e Paço do Lumiar (UEB Liberalino de Jesus Pereira). Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA. Contribuição de autoria: participação ativa na escrita e leitura crítica do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4117798562768113> E-mail: erikachristianne@gmail.com

47 **Nelcyleide de Jesus Pedrozo**, ORCID: 0000-0002-5810-6874. Universidade Federal do Maranhão; Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA; UEB Evandro Bessa. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Professora da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA. Contribuição de autoria: participação ativa na escrita e leitura crítica do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7164054767843420> E-mail: nj.pedrozo@discente.ufma.br

48 **Lélia Cristina Silveira de Moraes**, ORCID: 0000-0002-7330-553X. Universidade Federal do Maranhão; Programa de Pós-Graduação em Educação; Departamento de Educação II. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA. Editora da Revista Educação e Emancipação. Contribuição de autoria: Como orientadora das pesquisas e na discussão e revisão do texto apresentado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0326760034146239> E-mail: lelia.silveira@ufma.br

parcerias e colaborações entre universidades e escolas das redes públicas de ensino no estado do Maranhão e a relevância de se realizarem mais discussões, como estas no âmbito do Simpósio, que também contribuem para socialização e aprofundamentos no que se refere ao campo da formação de professores.

Palavras-chave: Pesquisas. Formação continuada. Professores. Maranhão. Escolas públicas.

Abstract

This article, of a qualitative nature, brings to the debate at the V Symposium of Research Groups on Teacher Training in Brazil (SGPFPB) three completed surveys carried out through the School, Curriculum and Teacher Training Research Group (GEPECURFORD) of the Program of Postgraduate Studies in Education, from the Federal University of Maranhão (PPGE/UFMA), respectively in the years 2016, 2018 and 2024, whose objective was to analyze the configurations that this training took in some municipalities in Maranhão that were the locus of this research. In this article we seek to reflect on the results presented in these studies, in order to elucidate the relevance of continuing teacher training. Thus, we are based on: Saviani (2009), Menezes (2003), Cavaliere (2009), Alvarado-Prada, Freitas and Freitas (2010), BNC-Formação, among others, to briefly review the history, conception and the current panorama of continuing teacher training in Brazil, such as the National Common Curricular Base (BNCC), which also has repercussions on the field of teacher training, following its approval in December 2017. In short, we assess that Each of these studies brings important contributions to the Research Group, reaffirming its social and political commitment to quality public education. As future perspectives, we point to the continuity of partnerships and collaborations between universities and schools in public education networks in the state of Maranhão and the relevance of holding more discussions, such as these within the scope of the Symposium, which also contribute to socialization and deepening in what concerns refers to the field of teacher training.

Keywords: Researches. Continuing training. Teachers. Maranhão. Public schools.

Introdução

O Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), vincula-se a Linha de Pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente. O referido grupo envolve a participação de estudantes de graduação e pós-graduação, de professores e profissionais da educação que atuam na educação básica e no ensino superior e busca articular ações de ensino, pesquisa e extensão. Assim, adota as instituições educativas como objeto de análise, com destaque para a escola como espaço de relações contraditórias em que interagem as dimensões pedagógica, organizacional, sócio-histórica e político-cultural. Trazendo como objeto de estudo também os saberes escolares e a formação inicial e continuada do educador nos seus vários níveis e modalidades de ensino pela relevância que detêm para a compreensão do processo de formação escolar.

Neste sentido, trazemos para o debate no V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil (SGPFPB) três pesquisas já concluídas realizadas no Curso de Mestrado em Educação, do PPGE/UFMA, realizadas respectivamente nos anos de 2016, 2018 e 2024, cujo objetivo é refletir a respeito da formação continuada de professores.

Nessas pesquisas, considerando as suas especificidades reconhecemos que a formação continuada do professor, como categoria discutida no âmbito do GEPECURFORD, tem sido alvo constante de políticas de governo, de cunho pragmático, com a pretensão de conformar as práticas pedagógicas aos ideários neoliberais. No entanto, aqui reforçamos a discussão de que a formação continuada em correlação com a realidade única das escolas deve associar-se à formação inicial e ocorrer de maneira ininterrupta, envolvendo o espaço escolar e o atendimento das necessidades pessoais e profissionais dos docentes.

Nas próximas seções deste trabalho nos ocupamos, portanto, em apresentar os condicionantes teórico-metodológicos adotados nessas pesquisas. Logo em seguida, fazemos um breve resgate sobre a história, concepção e panorama atual da formação continuada de professores no Brasil, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que também trouxe repercussões ao campo da formação de professores, a partir da sua homologação, em dezembro de 2017. Nos resultados e discussões, serão evidenciadas o que cada uma destas investigações revelou no que se refere a formação continuada de professores, tendo em vista o contexto maranhense. Finalizamos, com a con-

clusão indicando as contribuições das pesquisas para o Grupo de Pesquisa, bem como perspectivas futuras para o campo da formação docente apontando a continuidade das parcerias e colaborações entre universidades e escolas das redes públicas de ensino do estado do Maranhão e a relevância do Simpósio na discussão e socialização desta temática.

O aporte teórico-metodológico das pesquisas

No que se refere ao aporte teórico-metodológico utilizado nas pesquisas desenvolvidas. Todas elas partiram de uma abordagem qualitativa (Flick, 2019) partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais e temporais, com base nos pressupostos do Materialismo histórico-dialético. Deste modo, buscaram a apreensão do objeto em sua processualidade histórica, múltipla e de totalidade, a fim de captar os movimentos, as contradições e perspectivas de transformação da realidade (Diniz, 2018). Assim, respeitando-se ainda os princípios éticos as escolas e os sujeitos participantes dessas pesquisas tiveram o seu anonimato preservado.

A pesquisa de Almeida (2016), intitulada "*Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar- MA*" a partir do referido enfoque recorreu a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a observação, a entrevista semiestruturada e a aplicação de questionário para caracterização do perfil dos sujeitos participantes. Assim, ela foi realizada em uma escola que vivenciou a experiência de tempo integral e contou com a participação de 11 (onze) sujeitos: coordenador, professores e Secretária Adjunta de Gestão Pedagógica.

A pesquisa de Diniz (2018), chamada "*Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o Programa Nacional Escola de Gestores*" teve como campo de investigação 4 (quatro) municípios (São Luís, Rosário, Morros e Santa Inês) atendidos pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, no estado do Maranhão, e como sujeitos, contou com a participação de 6 (seis) coordenadores pedagógicos, 6 (seis) gestoras e 12 (doze) professores, totalizando 24 (vinte e quatro) sujeitos pesquisados, distribuídos em 6 (seis) escolas participantes. Os instrumentos escolhidos para a produção dos dados foram a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e a observação não participante.

A pesquisa de Pedrozo (2024), cujo título é "*A Base Nacional Comum Curricular no contexto da rede municipal de ensino de São Luís/MA: implicações no currículo escolar sob a visão dos professores*" trata-se de uma pesquisa que reitera o entendimento de que as mudanças curriculares são determinantes no processo de formação inicial e continuada dos professores, uma vez que a BNCC afeta não apenas o currículo em si, mas também influencia diretamente na formação continuada dos professores, incluindo a necessidade do ajuste das práticas docentes de acordo com as diretrizes da BNCC. Além disso, tal percepção foi marcante na fala dos 17 (dezessete) professores entrevistados das duas escolas municipais de São Luís/MA.

Formação continuada de professores: história, concepção e panorama atual

Saviani (2009), discutindo os aspectos históricos e teóricos sobre a formação de professores no Brasil evidencia que a formação, valorização e as condições de trabalho desses profissionais quase sempre mantiveram divergência entre discurso e prática. É neste cenário, que algumas concepções de formação continuada permanecem arraigadas e fortemente aliadas aos processos de organização da produção e reorganização capitalista.

Menezes (2003), em sintonia com Marin (1995), também contribui com essa discussão ao resgatar alguns termos comuns vinculados à educação continuada, seja nos discursos dos educadores, nas escolas ou entre os envolvidos na administração da educação, a saber: *Reciclagem, Treinamento, Aperfeiçoamento, Capacitação, Educação permanente*. Tais concepções, tiveram ao longo da história uma variedade de sentidos, correspondentes ao momento político e a concepção de educação predominante à sua época.

Apesar dessas tantas variações, como diz Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), "formar-se", é um processo para toda vida; é um processo de aprendizagem, de desenvolvimento humano, portanto, profissional. Contudo, as reformas educacionais que "[...] intensificaram a Educação Brasileira, no sentido de conciliar as diretrizes internacionais com a nova gestão de educação e de escola" (Santos, 2016, p. 113) vem trazendo grandes implicações a escola, especialmente ao campo da formação continuada de professores, objeto deste trabalho.

Diante deste panorama, temos atualmente as repercussões de políticas curriculares tais como, a BNCC, que a partir da sua homologação, em dezembro de 2017, tornou-se referência obri-

gatória na elaboração dos currículos da educação básica, bem como influenciou a determinação de outras políticas públicas educacionais no âmbito da formação inicial e continuada de professores, desdobrando-se em aparatos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a educação básica e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC- Formação) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Analisando as referidas bases, fica evidente o quanto esses documentos implicam no trabalho do professor, uma vez que o currículo deve estar de acordo com o que preconiza para a aplicação da BNCC. No entanto, observa-se uma lacuna perceptível em relação às formações continuadas dos professores, pois é direcionado a responsabilidade para os docentes, no que tange enfrentar os desafios oriundos do contexto escolar.

Desse modo, desconsidera os sujeitos responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, a cultura institucional, o território em que a escola se encontra e, sobretudo, as experiências dos estudantes. Neste sentido, as bases propõem uma formação baseada em competências, termo que surge dos moldes empresariais. Frangella (2020, p. 385), nesta perspectiva, destaca que “[...] ao alinhar a formação para novos currículos como percurso de implementação justamente se retoma uma lógica de produtividade da ação docente”. Logo, a ênfase dada as formações continuadas para atingir o objetivo da normativa curricular vigente reduz o papel do professor a um mero executor, desconsiderando a complexidade da prática docente.

Assim, a BNCC além de se constituir como elemento articulador, ainda regula a docência, mobilizando-a como figura central para alcance das metas desejadas e atribuindo ao professor a responsabilidade pelo sucesso das reformas curriculares. Na contramão disso, pontuamos então o compromisso de entidades compromissadas com a formação geral dos educadores como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que com a preposição da base comum nacional para os cursos de formação de professores pauta-se numa concepção de formação continuada entendida como parte integrante da práxis docente, que “[...] visa à reelaboração de conhecimentos a partir da análise crítica do real, dos saberes, das técnicas, das atitudes, da ética e do ato pedagógico” (ANFOPE, 2021, p. 35).

Nesse sentido, compreendemos que a formação docente é um processo permanente e espera-se que ela prepare os professores para que adquiram consciência crítica da sociedade em que atuam e possam transformá-la.

Resultados e discussões

No que se refere aos resultados dos trabalhos propostos, o estudo de Almeida (2016), que teve como objetivo geral analisar a formação continuada oferecida aos professores que atuavam no ensino fundamental, no contexto de uma escola pública de tempo integral, bem como as repercussões dessa formação em sua prática pedagógica, evidenciou a necessidade de se elaborar e executar propostas educacionais, considerando estudos os já existentes sobre a formação continuada de professores e a escola de tempo integral (Almeida, 2016). Assim, com base nessa pesquisa, foi possível notar avanços em direção a escola em tempo integral não apenas em aspectos estruturais e pedagógicos, mas também de formação humana, principalmente nos primeiros anos de sua implantação, tornando-se uma referência.

Na perspectiva de Cavaliere (2009), a escola de tempo integral fundamenta-se no fortalecimento e na ênfase das escolas como local central no processo de formar os alunos, redimensionando a estrutura escolar, equipando-as com profissionais e materiais diversificados que ajudam no exercício de atividades, “pretendendo propiciar aos alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (Cavaliere, 2009, p. 53).

Deste modo, ao articularmos a formação continuada de professores a atuação na escola de tempo integral notamos o quanto este tema se desdobra de modo ainda mais desafiador. Assim, tendo em vista que a escola de tempo integral traz modificações em termos de tempos, espaços, aprendizagens e avaliações dos educandos, como pontuaram os professores em entrevista, existe ainda a necessidade de se realizar uma formação continuada em que as concepções, os fundamentos e objetivos da escola de tempo integral estejam presentes e mais claros (Almeida, 2016).

Freire (1996, p. 39), sobre a formação permanente dos professores é irrefutável ao afirmar que ela é primordial para a reflexão crítica sobre a prática, pois “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”. A mesma concepção também é enfatizada com os resultados obtidos na pesquisa de Diniz, no ano de 2018.

A supracitada pesquisa, surge pela necessidade de se lançar um olhar reflexivo sobre a formação e prática de coordenadores pedagógicos egressos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica ofertado pela UFMA em articulação a proposta do Programa Nacional Escola de Gestores de aprimorar, contribuir e estimular o trabalho de gestores e equipe gestora na perspectiva da gestão democrática, no estado do Maranhão.

Deste modo, visando o fortalecimento da identidade e prática do coordenador pedagógico incumbido no espaço da escola de cuidar do pedagógico, notamos, o quanto a formação inicial articulada a formação continuada deve ser vista como um direito dos profissionais da educação, indispensável para a (re) construção dos conhecimentos e das práticas docentes (Diniz, 2018).

Foi o que notamos pelas falas dos sujeitos entrevistados, uma vez que os coordenadores pedagógicos reconhecidos como agentes formadores e articuladores do grupo docente tiveram acesso a um esclarecimento reflexivo e transformador da práxis tendo a oportunidade de rever suas posturas e ações de forma mais consciente. Tal posição, caminha para além da tendência de que a ampliação e o aprimoramento da qualificação profissional deve se tornar ônus individual, iniciativa exclusiva do educador que precisa adquirir "empregabilidade" (Souza, 2016).

Assim, a experiência de formação evidenciada pela pesquisa de Diniz (2018) mesmo por intermédio da educação a distância, o que poderia representar um dos motivos de desistência ou de dificuldade dos cursistas, foi positiva atendendo as necessidades e os anseios dos sujeitos participantes em vários aspectos, tais como: no enriquecimento teórico, na troca de experiência com os pares e no confronto com a realidade.

Contudo, como já discutimos, as formações continuadas tem replicado atualmente práticas alicerçadas na reprodução e conservação social. E nessa direção, a pesquisa de Diniz (2018) evidência a importância das Secretarias de Educação prestarem um apoio mais significativo no que diz respeito às atividades formativas na escola, dando aos coordenadores pedagógicos melhores condições de atuarem nesse sentido. Buscando, nessa direção, atingir níveis satisfatórios de qualidade na aprendizagem dos alunos (Libâneo, 2004) em função de um projeto educativo e de formação que estabeleça equidade e qualidade aos sistemas de ensino.

Adiante, a pesquisa de Pedrozo (2024), tendo como objetivo principal analisar as implicações da BNCC no currículo escolar da rede municipal de ensino de São Luís/MA, na visão dos professores, revelou que a falta de formação é um dos grandes desafios para que ocorra uma compreensão crítica mais coletiva sobre a BNCC e até mesmo a sua implementação da BNCC na escola pois, uma vez que não são oferecidas formações para os professores eles não conseguem organizar a sua prática docente, incluindo-se outros elementos, tais como: a infraestrutura física e os recursos inadequados das escolas e, principalmente, por não levar em consideração as desigualdades socioeconômicas e regionais afetando diretamente a autonomia dos professores no processo de ensino-aprendizagem (Pedrozo, 2024).

Neste ponto, Newton Duarte (2021, p. 59), nos ajuda a compreender que "o ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos". Sendo, portanto, um processo dinâmico o ensino envolve vários elementos pelo qual o professor desempenha um papel central e por essa razão a formação continuada torna-se um dos elementos essenciais para que este professor tenha condições de superar os desafios inerentes a sua prática docente e de oferecer condições favoráveis para a promoção de conhecimentos dos alunos (Pedrozo, 2024).

Considerações finais

No âmbito do GEPECURFORD, as três pesquisas desenvolvidas com destaque para formação continuada de professores trazem significativas contribuições para o campo da formação docente, reafirmado o compromisso do Grupo de pesquisa com a educação pública de qualidade socialmente referenciada.

Resgatando as pesquisas discutidas, ficou evidente de que não há como tratar sobre a qualidade da educação, sem antes, mencionar os professores e a formação efetiva destes profissionais. Assim, vimos que existe a necessidade de se elaborarem mais propostas formativas em que as concepções, os fundamentos e objetivos da escola fiquem mais claro aos professores levando em consideração também cada realidade (dificuldades, necessidades e potencialidades) destes docentes.

Além disso, embora as experiências formativas pesquisadas tenham tido aspectos positivos as condições de trabalho e infraestrutura das escolas, as atuais normativas curriculares, tais como a BNCC tem afetado a formação e prática dos professores. Deste modo, para que os objetivos mais

amplios de formação dos professores, cuja base esteja assentada numa perspectiva de transformação da realidade possa, de fato, ser alcançada é preciso promover mais discussões e execução de políticas educacionais direcionadas a mudança.

Neste bojo, o GEPECURFORD por meio das pesquisas supracitadas não só reafirma o seu compromisso social e político com uma educação pública de qualidade através de discussões que perpassam a formação de professores, mas também oportuniza o acesso dos seus integrantes a uma formação teórico-metodológica e epistemológica crítica e voltada à emancipação humana.

Deste modo, como perspectiva futura apontamos a continuidade das parcerias e colaborações que envolvem a universidade e as escolas das redes públicas de ensino no estado do Maranhão e a intensificação de mais produções e publicações de trabalhos no âmbito do Grupo, à nível de Mestrado e Doutorado, reafirmando a luta e o compromisso de discutir ativamente este campo tão vasto e desafiador que é o campo da formação de professores. Para tanto, este Simpósio também contribui para o fortalecimento de mais debates e a socialização de pesquisas sobre a temática investida.

Referências

ALMEIDA, Erika Christianne Sousa Pereira de. **Formação continuada de professores e escola de tempo integral: a experiência do município de São José de Ribamar - MA.** 2016. 163 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thais campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação contínua de professores: alguns conceitos, interesse, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n.30, p. 367-387, maio/ ago. 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, ANFOPE. **Documento Final: IX Encontro Nacional.** Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em 21 fev. 2024.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 fev.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 06 fev. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009.

DINIZ, Camila Castro. **Formação continuada e prática de coordenadores pedagógicos no Maranhão: em cena o programa nacional escola de gestores.** 2018, 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo currículo. **Revista Formação em Movimento-** Revista da ANFOPE, v. 2, i.2, n.

4, p. 380-394, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/611>. Acesso em: 06 fev. 2024.

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed., Tradução J. E. Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidades, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./ dez. 2003.

PEDROZO, Nelcyleide de Jesus. **A Base Nacional Comum Curricular no contexto da Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA**: implicações no currículo na visão dos professores. 2024, 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. **Unoesc & Ciência**, ACHS Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 111-120, jan./jun. 2016.

SAVIANNI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SOUZA, Raquel Aparecida. **Formação de professores/ coordenadores pedagógicos a partir do programa Nacional escola de Gestores: a experiência no Tocantins**. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

**FORMAÇÃO DOCENTE E (RE) ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
A ATUAÇÃO DOS SUJEITOS EM TORNO DO PROBNC**

**TEACHER'S TRAINING AND CURRICULAR (RE) ORGANIZATION:
THE ACTIONS OF SUBJECTS AROUND PROBNC**

Marcia Betania de Oliveira ⁴⁹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, Brasil,
GP Contexto e Educação (CONTEXTO)

Anaylla da Silva Lemos ⁵⁰

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, Brasil,
GP Contexto e Educação (CONTEXTO)

Marta Priscila Costa Soares de Oliveira ⁵¹

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, Brasil,
GP Contexto e Educação (CONTEXTO)

Mônica Barbosa Canuto ⁵²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, Brasil,
GP Contexto e Educação (CONTEXTO)

Resumo

Este escopo apresenta resultados de três pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa Políticas e gestão da educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). Aborda formação docente e (re) organização curricular como parte da proposta de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As pesquisas são de enfoque qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, desenvolvidas com base em leituras de documentos produzidos pelo MEC e pelo movimento em prol da BNCC orientado pelo Documento Orientador ProBNCC (Brasil, 2019), e daqueles produzidos pelas secretarias de educação e pelas escolas, considerados norteadores da produção curricular para fazer valer essa política na prática. De maneira geral, investigamos como se dá a atuação dos sujeitos e de suas agências (aqui definidas pela SME/Mossoró RN, pela 12ª DIREC/SEEC RN e pela 9ª CREDE/CE) em meio a movimentos de (re) organização curricular e de processos formativos (não apenas) docentes, a partir da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Compreendemos formação docente e (re) organização curricular como espaços de disputa e negociações nessa produção política. Consideramos que, apesar da tendência regulatória e prescritiva da BNCC, secretarias de educação e escolas desenvolvem sistemáticas próprias da (re) organização curricular e de processos formativos docentes para atender movimentos para a implementação da BNCC. Também, que as atuações em torno do ProBNCC se referem à performatividade (Ball, 2010), enquanto regulação das práticas (não apenas) docentes como meio de alinhamento curricular e de controle das ações desenvolvidas para atingir o objetivo do referido programa.

⁴⁹ **Marcia Betania de Oliveira**, ORCID: 0000-0001-7881-1565. Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC UERN). Linha de Pesquisa Políticas e gestão da educação. Doutora em Educação/PROPED UERJ (2013-2016). Contribuição de autoria: Professora Orientadora das pesquisas desenvolvidas Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7370309066861491> E-mail: betaniaoliveira@uern.br

⁵⁰ **Anaylla da Silva Lemos**, ORCID: 0009-0002-5211-6323. Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Professora da Rede Básica de Ensino, atuando em instituição privada. Contribuição de autoria: Dissertação que pesquisa questões relacionadas à formação docente na perspectiva da BNCC com foco no Ensino Fundamental no município de Mossoró/RN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8417351123971817> E-mail: anayllalemos08@gmail.com

⁵¹ **Marta Priscila Costa Soares de Oliveira**, ORCID: 0009-0001-0355-5189. Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN); Professora da Rede Municipal-Mossoró/RN, na função de Supervisora Pedagógica. Contribuição de autoria: Dissertação que pesquisa questões relacionadas ao PROBNC em torno da BNCC Educação Infantil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2053493965426927> E-mail: martapri.slp@gmail.com

⁵² **Mônica Barbosa Canuto**, ORCID 0000-0003-4114-0811. Governo do Estado do Ceará/ Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). Professora da Rede Estadual de ensino do Estado do Ceará. Contribuição de autoria: Dissertação que pesquisa questões relacionadas à formação docente no universo proposto pela reforma do ensino médio e pela BNCC no município de Cascavel/CE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1839391439106410> E-mail : monicanuto3@gmail.com

Palavras-chave: Formação docente. Processos formativos. (Re) organização curricular. ProBNCC. Teoria da Atuação.

Abstract

This scope presents results from three researches developed in the Policy and Education Management Research Line of the Postgraduate Program in Education at the State University of Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN). It addresses teacher training and curricular (re) organization as part of the proposal to implement the National Common Curricular Base (BNCC). The research has a qualitative focus and an exploratory

descriptive nature, developed based on readings of documents produced by the MEC and the movement in favor of the BNCC guided by the ProBNCC Guiding Document (Brazil, 2019), and those produced by the education departments and the schools, considered guides for curricular production to enforce this policy in practice. In general, we investigated how subjects and their agencies (here defined by SME/Mossoró RN, the 12th DIREC/SEEC RN and the 9th CREDE/CE) act amid movements of curricular (re)organization and (not only) teacher training processes, based on the performance theory of Ball, Maguire and Braun (2016). We understand teacher training and curricular (re)organization as spaces for dispute and negotiations in this political production. We consider that, despite the regulatory and prescriptive tendency of the BNCC, education departments and schools develop their own systems for curricular (re)organization and teacher training processes to attend movements for the implementation of the BNCC. Also, that the actions around the ProBNCC refer to performativity (Ball, 2010), as a regulation of (not only) teaching practices as a means of curricular alignment and control of the actions developed to achieve the objective of the referred program.

Keywords: Teacher training. Training processes. Curricular (re)organization. ProBNCC. Acting Theory.

Introdução

Este escopo apresenta resultados de três pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa Políticas e gestão da educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN), no período de 2021 a 2023.

Tais pesquisas fazem parte do projeto de fluxo contínuo da UERN (2022- 2024) intitulado "BNCC em movimentos: atuação de sujeitos/agências, produção/(re) organização curricular e processos formativos em contextos", coordenado por Márcia Betania de Oliveira (Oliveira, 2022), por meio do qual, abordamos movimentos em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e de outras possíveis políticas educacionais/curriculares.

Ao longo deste texto, identificamos as três pesquisas da seguinte forma: a Pesquisa 1 (Oliveira, 2023), foi desenvolvida em duas Unidades de Educação Infantil (UEI), que fazem parte do polo 2 da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Mossoró/RN. A Pesquisa 2 (Lemos, 2023), foi desenvolvida em duas escolas de ensino fundamental, da rede estadual de ensino, situadas em Mossoró/RN, na jurisdição da 12ª Diretoria Regional de Educação (12ª DIREC). A Pesquisa 3 (Canuto, 2023), foi desenvolvida em duas escolas estaduais de ensino médio, situadas no município de Cascavel/CE, sob a jurisdição da 9ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 09).

De maneira geral, investigamos como se dá a atuação dos sujeitos e de suas agências (SME/Mossoró RN, 12ª DIREC/SEEC RN e CREDE9/CE) em meio a movimentos de formação (não apenas) docente e de (re) organização curricular, a partir da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Compreendemos formação docente e (re) organização curricular como espaços de disputa e negociações nessa produção política. Ao longo das pesquisas utilizamos, também, o termo "processos formativos" para representar essa formação.

Aporte teórico-metodológico

As três pesquisas, aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UERN), são de enfoque qualitativo, de caráter exploratório-descritivo, desenvolvidas com base em leituras de documentos produzidos pelo MEC e pelo movimento em prol da BNCC, orientado pelo Documento Orientador ProBNCC (Brasil, 2019), e daqueles produzidos pelas secretarias de educação e pelas escolas, considerados norteadores da produção curricular para fazer valer essa política na prática.

Para efeito do que podemos considerar como possibilidades de interpretação da atuação dos sujeitos (e das agências) na produção e significação da política em pauta, propomos o desafio de leituras e interpretações desconstrucionistas, em especial, com base na Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Essa teoria nos possibilita compreender o contexto da prática (parte do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e Bowe, 1992), a partir da análise dos contextos situados, profissionais, materiais e externos, dando voz aos sujeitos envolvidos no processo de produção da política.

Consideramos que os sentidos construídos em meio aos processos formativos se relacionam com os aspectos que envolvem ambiente escolar e culturas profissionais dos atores que vivenciam essa realidade, como partes da tradução da BNCC no contexto da prática.

Nas pesquisas, compreendemos que atuações em torno do ProBNCC se referem à performatividade, a qual é definida por Ball (2010, p. 38) como "uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação". Todas as atividades desenvolvidas são reguladas como forma de controle e de mudanças, com metas que definem a produtividade e os resultados são monitoradas por meio de reuniões, relatórios e avaliações.

A ideia de performatividade, a partir do ProBNCC, se refere à regulação como meio de alinhamento curricular e de controle das ações desenvolvidas para atingir o objetivo desse programa. Percebemos, conforme Ball (2010) que, em dados momentos, atores assumem o papel de agentes da política, e em outros, de sujeitos da performatividade.

Detalhamos, a seguir, cada uma dessas pesquisas, informando período de realização, locus de pesquisa, metodologia, sujeitos e questões de pesquisa (especificamente que tratam sobre formação docente), apontando alguns de seus resultados e considerações finais.

Pesquisa 1 - Educação Infantil I (Oliveira, 2023)

Essa pesquisa investiga sentidos de currículo e de docência a partir dos processos formativos mediados pela SME Mossoró nas UEI, e destaca contribuições de professores, supervisores pedagógicos e de gestores das Unidades de Educação Infantil (UEI), na Rede Municipal de Mossoró/RN, para fazer valer o movimento ProBNCC.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscamos compreender como supervisores (SI e SB), professores (PI e PB), gestores das UEI (GI) e, ainda, atores da SME (SMERF - redator formador e SMEM - formador multiplicador), atuaram no movimento ProBNCC e como significaram esse processo.

Abordamos o termo "(Con) Formação de Professores" em prol da BNCC, cuja formação se deu a partir das orientações que estão no Documento Orientador ProBNCC (Brasil, 2019). Utilizamos o termo (con) formação, pois entendemos, conforme Neves e Falleiros (2015), que há programas que utilizam a formação visando a conformar sujeitos através de suas articulações, atingindo os objetivos propostos pelo programa e moldando a sociedade através de seus resultados e efeitos.

Ao longo dessa pesquisa, inferimos que, quando os sujeitos partícipes da investigação recebem as formações para atingir os resultados e objetivos propostos pelo ProBNCC (Brasil, 2019) atuam como sujeitos; a partir do momento em que utilizam estratégias para que os demais atores passem também a se adequar aos objetivos propostos, a atuação assume o perfil de agente da performatividade.

Essa atuação também ocorre de dentro para fora a partir do alinhamento da proposta pedagógica e da atualização dos PPP das UEI. Nesse momento, diretores, supervisores e professores assumem o perfil de agentes da performatividade, articulando ações para que haja a constituição curricular conforme a BNCC e sua execução na prática.

Quando questionado sobre a responsabilidade de trazer formações para os multiplicadores, o Técnico da SME/Mossoró RN, com função de redator formador no ProBNCC (SMERF) responde que as formações deveriam ter ocorrido durante todo o ano de 2019; porém devido a questões superiores, a data foi adiada e remarcada algumas vezes, tendo o processo sido iniciado somente em setembro do mesmo ano, havendo desse modo quatro encontros, realizados mensalmente, obedecendo à mesma pauta proposta pelos atores do ProBNCC.

Oliveira (2023, p.95) destaca que foram ocorrendo os encontros formativos em "efeito cascata", visando à tradução da BNCC no contexto da prática das UEI, situações em que os supervisores "[...] também assumiram essa função de formador, de multiplicador para chegar no mais importante que era o

professor, porque entende-se [que] é ele que vai dar vida ao que tem aqui (SMERF, 2022).

Oliveira (2023, p. 95) destaca ainda, como os sujeitos partícipes avaliam as formações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à BNCC. Para a SI (2022), as formações, com uma média de 6 a 8 encontros, foram bem organizadas, contando com a participação de supervisores, professores, direção das escolas e a equipe da Secretaria de Educação. Entretanto, SB (2022) avalia que a experiência dos processos formativos sobre a BNCC não foi tão significativa, deixando algumas lacunas.

Consideramos que fatores relacionados à experiência dos participantes da pesquisa, o envolvimento da equipe, a percepção que os atores têm sobre o processo formativo, o modo como ele se percebe a cada momento, entre outros, influenciam a tradução da política curricular (no caso, a BNCC) no contexto da prática.

Pesquisa 2 - Anos iniciais do Ensino Fundamental (Lemos, 2023)

Essa pesquisa investiga como duas escolas da rede estadual de ensino, situadas em Mossoró/RN, estavam tratando sobre a formação docente dentro da perspectiva da BNCC (uma educação pautada em habilidades e competências); identifica atuações dos sujeitos em relação à política, e analisa como se deu o processo de formação docente dentro da 12ª DIREC/SEEC-RN (que atua como uma representação da SEEC RN em escolas estaduais), para dar conta do processo de implementação da BNCC, com base no calendário de ações definido pelo ProBNCC.

O início da coleta dos dados ocorreu em agosto de 2022 e a pesquisa foi realizada com oito sujeitos, sendo quatro docentes (aqui destacado o Professor C/Escola 1), supervisores/coordenadores (Coordenador B/Escola 1, Coordenador F/Escola 2), o gestor da Escola 1 (Gestor A/Escola 1,) e um representante da 12ª DIREC/SEEC-RN (DR 12ª DIREC/SEEC-RN).

Aos gestores e coordenadores pedagógicos das escolas, questionamos sobre a participação das escolas frente aos processos de formação docente e a atualização do PPP das instituições. Aos docentes, as questões abordam o que eles entendem pela BNCC, sua participação no processo de atualização ou (re)elaboração do PPP da escola e como eles percebem o ensino por habilidades e competências. Na 12ª DIREC, as perguntas estão relacionadas ao processo de formação dos sujeitos que compõem o espaço escolar, bem como a questões sobre o Ensino Fundamental das escolas estaduais, além de pontuar o enfrentamento e atuação da DIREC no período de pandemia.

Lemos (2023) investigou ações desenvolvidas pela 12ª DIREC/SEEC-RN para promover a "implementação" da BNCC. Para o representante da 12ª DIREC (RD, 2022), as formações de gestores escolares e professores, com esse objetivo, se deram a partir da estruturação do Referencial Curricular do RN.

Por meio da fala desse representante, Lemos (2023, 101) destaca que, primeiro, houve um "[...] assessoramento pedagógico em que um grupo com doze pessoas realizavam visitas técnicas às escolas com o intuito de sistematizar, organizar e estudar o documento nas escolas. Além de momentos formativos realizados pela UNDIME". Também, houve momentos de "[...] formações com os gestores das escolas [que] tinham a missão de atuar nas formações de cada escola". Após os cinco encontros ocorridos em 2019, na rede estadual de ensino, os processos formativos foram interrompidos em 2020 (em função do contexto pandêmico) e retomados em 2022.

Sobre os encontros formativos com os professores, "foram realizadas formações virtuais [...] direcionadas às áreas de conhecimentos e intensificadas [...] no período de retomadas das atividades presenciais de modo particular, com os professores do Ensino Médio (RD, 12ª DIREC/SEEC-RN, 2022).

Além das falas dos gestores e do representante da 12ª DIREC, Lemos (2023,101) considera válido compreender como os professores se percebem dentro desse processo de formação. Nessa perspectiva, destaca, conforme fala do Professor C/Escola 1, que "a escola realizou muitas capacitações e participamos de muitas reuniões aos sábados, pois quando foi homologada a BNCC o discurso presente nas escolas era que nós tínhamos que dar conta [da BNCC], tínhamos que saber e conhecer o documento" (Professor C/ESCOLA 1, 2022).

Na Escola 1, o Gestor A informa que "Nos dias de planejamento chamamos algum estudioso sobre a BNCC, [...] pessoas na SEEC/RN ou da UERN [...], para trazer a discussão para nossa escola. Buscamos fazer uma roda de conversa, um minicurso e além das jornadas pedagógicas (Gestor A/ESCOLA 1, 2022).

Ao mesmo tempo em que a Escola 1 destaca que promovia encontros formativos para os professores, o Coordenador B ressalta que ainda não tinha sido apresentado, no período de realização

dessa pesquisa, algo sobre o documento (BNCC) com muita precisão, mas que as formações tratavam de modo indiretamente sobre o documento. Para ele, as jornadas pedagógicas promovidas nas escolas "são espaços insuficientes para estudarmos sobre o documento; poderia existir um novo espaço destinado ao estudo e à reflexão do texto, afinal é um documento normativo. Precisamos ainda de mais capacitações" (Coordenador F/ESCOLA 2, 2022), para a compreensão do documento da BNCC, em especial, no que diz respeito à complexidade do ensino de competências e habilidades.

As falas dos sujeitos, de maneira geral, nos possibilitam compreender diferentes interpretações da política da BNCC, em diferentes contextos. Também, podemos inferir que a formação (não apenas) docente era, naquele contexto, insuficiente para atender às demandas da BNCC. Sempre será dada a sua incompletude. As políticas de currículo, quando sancionadas, geram nos professores a ideia de que é preciso pôr em prática tal qual o documento destaca, reforçando assim a noção de engessamento da prática docente.

Pesquisa 3 - Ensino médio (Canuto, 2023)

Essa pesquisa investiga a produção de política em torno do considerado "novo" Ensino Médio no município de Cascavel/CE. Aponta como objetivos específicos: compreender redes de articulação política em torno de políticas educacionais do ensino médio; investigar sentidos de formação docente e da produção curricular em prol do "novo" Ensino médio em escolas estaduais do município de Cascavel/CE; analisar como os atores sociais das escolas investigadas ressignificam a BNCC ensino médio nos contextos locais.

A pesquisa empírica se deu por meio de entrevista semiestruturada dos sujeitos da pesquisa, com um representante da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 09 (CREDE 09) aqui identificado como CR, que nesta pesquisa configura como representante da Secretaria de Educação do

Estado; gestores (NGX e NGY) e docentes (PX1 e PX2) de duas escolas de ensino médio, localizadas no município de Cascavel/CE.

Destacamos, em diálogo com Ball (2014), que a política de reforma do ensino médio se configura como parte de uma rede global de influência que se construiu/constrói a partir de produções discursivas de que a gestão pública educacional é deficitária. Outrossim, apresentam "soluções" (pela parceria público-privada) que deixam efeitos na produção curricular e na formação docente

Canuto (2023) identifica o intenso trabalho da coordenadoria regional (CR, 2022) na formação docente, independente de se tratar do "novo" ensino médio ou não, pois existe um programa específico no estado do Ceará denominado "foco na aprendizagem" que planeja todos os anos, atividades a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas organizadas pela Secretaria de Educação de Estado do Ceará (SEDUC/CE). Logo, a revisitação curricular ocorre para atender a demanda dessa avaliação.

Ao tratar especificamente sobre a formação para o "novo" ensino médio, Canuto (2023, p.145) aponta que "Nas regionais [CREDE], [...], a opção foi uma formação à distância. A rede trabalhou a formação do ensino médio, uma formação do itinerário formativo, através do [...]CEDE. [...] E as regionais acompanharam com tutorias esse processo formativo (CR, 2022).

Naquele contexto, foi proposto um curso na plataforma do governo do estado, AVA/CED, e foi solicitado que gestores e docentes de cada escola realizassem o curso para depois serem multiplicadores em seus respectivos espaços. A PX1, participe da pesquisa, destacou que o curso online foi todo organizado pela Instituto IUNGO, sem a participação direta de profissionais da SEDUC, cujo "material era organizado para gestão e professores. Aí eu fiz na época da gestão, eles pediram para os PCAs fazerem, aí depois os professores também. Tinha acesso ao todo. Era muito material". (PX1, 2022, grifo nosso).

Vale destacar que o IUNGO foi criado em 2020 com o objetivo de estabelecer parcerias com as secretarias de educação com o fim de oferecer formações sobre o "novo" ensino médio para gestores e professores. Esses institutos fazem parte de uma rede que já vem atuando desde as discussões de construção da Base em nosso país, como o Todos Pela Educação e o

Movimento pela Base. Nesse sentido, entendemos que é parte de uma rede de influência, como define Ball (2014), que chegou ao Brasil e vem se espalhando. Para Ball (2014, p. 34), "As redes políticas constituem uma nova forma de governança [...] e colocam em jogo, no processo das políticas, novas fontes de autoridade". O estado cede espaço a terceiros em seu nome e nesse sentido, é o que vemos, pois o local de fala no processo formativo aqui no cenário cearense é

dados pelo IUNGO que foi o suporte de informações enviado em nome da secretaria estadual de educação.

A plataforma virtual do AVACED, da SEDUC/CE, disponibiliza várias opções de cursos para os docentes em especial sobre o ensino por competências, educação financeira, competências digitais, dentre outros, cujas temáticas fazem parte da proposta da reforma do ensino médio e da BNCC, sendo integradas à política educacional estadual.

Canuto (2023) considera que essa plataforma é um elemento que indica que a SEDUC/CE tem atenção e rigor ao processo formativo do docente e dialoga com tentativas de controle, influenciando como define Lopes (2019, p. 70) "a forma de ensinar, impondo uma organização por competências e habilidades, tentando impor limites nas possíveis formas de organização curricular na escola"

Considerações finais

As pesquisas aqui destacadas, apontam que a formação (não apenas) docente faz parte das principais ferramentas utilizadas para executar os objetivos propostos pelo ProBNCC, ou pela reforma do ensino médio, direcionados aos movimentos em torno de traduções e interpretações dessas políticas, por meio do alinhamento curricular.

Consideramos que as políticas curriculares não são apenas "implementadas", mas são também atuadas pelos atores escolares. Apontamos que, para uma política ser atuada, os professores, gestores e até mesmo os estudantes fazem parte desse processo, não sendo possível uma política ser "implementada" em sua totalidade e de modo vertical.

Sobre o processo de formação docente, de maneira geral, as três pesquisas aqui destacadas, consideram que as políticas curriculares

responsabilizam/culpabilizam professores pelo sucesso ou fracasso escolar do estudante.

Lemos (2023), por exemplo, destaca que, ao produzir um texto oficial que muda o currículo das escolas, a formação de professores também é alterada. Com a BNCC, busca-se um docente que compreenda e domine as tecnologias, que desenvolva habilidades e competências nos espaços escolares.

Canuto (2023) destaca, em consonância com Ball, Maguire e Braun (2016), que há momentos da produção política nas escolas em que docentes são responsáveis por processos importantes que eles mesmos nem sabem, como é o caso da missão de multiplicar o que foi aprendido no curso com o objetivo de "implementação" nas escolas, apresentado por Oliveira (2023) como "cascateamento" nas formações.

Além de políticas como a BNCC e a reforma do ensino médio, as políticas de formação de professores também são um campo de investimento do setor privado. A ampla divulgação dos baixos índices nas avaliações externas tende a culpabilizar docentes, e com isso produz discursos de que é preciso reformar também a formação inicial dos professores.

Entendemos que essas, dentre outras, são tentativas de criar consensos entre os docentes, propor modelos a serem seguidos. De maneira geral, as pesquisas observam que, em momentos como esse, a atuação docente pode e (faz) outras leituras do texto político. E, assim, produz política.

Destacamos, por fim, que as referidas pesquisas não se esgotam no escopo ora apresentado. Consideramos que, apesar da tendência regulatória e prescritiva da BNCC, secretarias de educação e escolas desenvolvem sistemáticas próprias da (re) organização curricular e de processos formativos (não apenas) docentes para atender aos movimentos da implementação da BNCC.

Referências

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues, **Journal of Curriculum Studies**, 24:2, 97-115, 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Amp; Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37- 55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 12 out. 2021

BALL, S. J. Educação global S.A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora, UEPG, 2016. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC**. Documento Orientador, 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

CANUTO, Mônica Barbosa. **Sentidos de ‘novo’ no ensino médio em Cascavel/CE**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de pós graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

LEMOS, Anaylla da Silva. **Sentidos construídos em torno da BNCC em escolas estaduais de Ensino Fundamental do Município de Mossoró/RN**. 2023, f. 136 Dissertação (Mestrado em educação) Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 12 ago. 2021.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FALLEIROS, Iaiê. **Mudanças na natureza da educação básica**. In: Educação básica: tragédia anunciada? In: MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.) et al. São Paulo: Xamã, 2015.

OLIVEIRA, Marta Priscila Costa Soares de. **Ações e tensões no contexto da prática: o PROBNCC para a educação infantil na rede municipal de Mossoró/RN**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de pós graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: FORMAÇÃO, PROFISSÃO E TRABALHO DOCENTE NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES

TEACHER TRAINING IN MINAS GERAIS: TRAINING, PROFESSION, AND TEACHING WORK IN THE INCONFIDENTES REGION

José Rubens Lima Jardimino⁵³

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Profissão e Formação Docente - FOPROFI
Eixo 1

Andressa Maris Rezende Oliveri⁵⁴

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI

Breno Henrique Matias⁵⁵

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI

Renato José Dias Pereira⁵⁶

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente - FOPROFI

Resumo

O presente trabalho apresenta algumas considerações a respeito de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI-UFOP). Ela se relaciona com a preocupação investigativa no campo de formação de professores, apresentada pelos pesquisadores do referido grupo e foi motivada pelo contexto de influências que cercam o campo de formação docente: políticas, sociais, econômicas e culturais, que impulsionaram, inclusive, a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, bem como para a formação continuada – Resolução CNE/CP nº 02/2019. Esta pesquisa, de natureza qualitativa e colaborativa, tem por objetivo analisar os processos formativos de licenciandos e professores dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG/ *campus* Ouro Preto) da Região dos Inconfidentes-MG, considerando os documentos produzidos por estas instituições relativos à formação docente e as perspectivas formativas desses sujeitos. Para a produção de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: questionários de caracterização, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas com licenciandos, docentes e demais pessoas que trabalham com a formação de professores nestas instituições de ensino superior (IES). Além da análise dos documentos produzidos pelo governo

53 **José Rubens Lima Jardimino**, ORCID: 0000-0003-2394-9465. Universidade Federal de Ouro Preto/Instituto de Ciências Humanas e Sociais- Programa de Pós-Graduação em Educação; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Doutor em Ciências Sociais com pós Doutorado em Educação pela Université Laval, Québec-CA e Universidad Pedagógica y Tecnológica da Colômbia. Docente do PPGE- Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisador – Bolsista Produtividade-CNPq. Contribuição de autoria: Coordenação da Pesquisa, concepção do manuscrito, elaboração, escrita do manuscrito e revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3553193188710422> E-mail: jrjardilino@ufop.edu.br

54 **Andressa Maris Rezende Oliveri**, ORCID: 0000-0001-9135-6296. Universidade Federal de Ouro Preto; Instituto de Ciências Humanas e Sociais; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Licenciada em Letras pela UFOP. Contribuição de autoria: análise dos dados, elaboração, escrita do manuscrito, revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2354085643782294> E-mail: andressamaris@yahoo.com.br

55 **Breno Henrique Matias**, ORCID: 0000-0002-8271-1994. Universidade Federal de Ouro Preto; Instituto de Ciências Humanas e Sociais; Programa de Pós-Graduação –Mestrado Doutorado em Educação. Licenciado em Música pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Mestre e Doutorando em Educação (UFOP). Contribuição de autoria: coleta, análise dos dados, elaboração, escrita do manuscrito, revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0974609876564072> E-mail: brenohenriquematias@gmail.com

56 **Renato José Dias Pereira**, ORCID: 0000-0002-7566-2960. Universidade Federal de Ouro Preto; Instituto de Ciências Humanas e Sociais; Programa de Pós-Graduação –Mestrado Doutorado em Educação. Mestre e Doutorando em Educação (PPGE/UFOP). Licenciado em Pedagogia (UNOPAR). Bacharel em Direito (DEDIR/UFOP). Membro do Conselho Municipal de Educação do município de Ouro Preto/MG (2018/2021). Contribuição de autoria: coleta, análise dos dados, escrita do manuscrito, revisão Lattes: [.http://lattes.cnpq.br/4870208428828162](http://lattes.cnpq.br/4870208428828162) E-mail: renatojdpereira@gmail.com

federal para a formação docente, e pelas IES formadoras para organização dos seus currículos. Neste momento, serão apresentadas algumas reflexões sobre as etapas que envolvem esta pesquisa. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a compreensão da concepção de formação de professores expressa pelas IES públicas da Região dos Inconfidentes e para a construção de um projeto formativo crítico e de autonomia para os sujeitos.

Palavras-chave: Formação de professores. Política educacional. Profissão docente. Trabalho docente. Processos formativos.

Abstract

This work presents some considerations regarding research developed within the scope of the Training and Teaching Profession Research Group (FOPROFI-UFOP). It is related to the investigative concern in the field of teacher training, carried out by the group's researchers and was motivated by the context of influences that surround the field of teacher training: political, social, economic and cultural, which even boosted the approval of new National Curricular Guidelines for initial training at higher education, as well as for continuing training – Resolution CNE/CP nº 02/2019. This research, of a qualitative and collaborative nature, aims to analyze the training processes of undergraduate students and teachers of undergraduate courses at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) and the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG/ Ouro Preto campus) in the region dos Inconfidentes-MG, considering the documents produced by these institutions relating to teacher training and the training perspectives of these subjects. The following instruments will be used to produce data: characterization questionnaires, semi-structured interviews and reflective sessions with undergraduates, teachers and other people who work with teacher training in these higher education institutions (IES). In addition to the analysis of documents produced by the federal government for teacher training, and by the training IES to organize their curricula. At this point, some reflections on the stages involved in this research will be presented. It is hoped that this work can contribute to the understanding of the conception of teacher training expressed by public institutions in the Inconfidentes Region and to the construction of a critical training project and autonomy for the subjects.

Key-words: Teacher training. Educational politics. Teaching profession. Teaching Work. Training processes.

Introdução

A formação de professores é um tema de discussão e disputas de concepção formativa pelas áreas das políticas públicas e pela literatura especializada. Aspectos como a formação, as condições de trabalho, carreira e valorização da profissão constituem-se em temáticas de estudo e produção de políticas públicas, principalmente, nos anos 1990 e na segunda metade dos anos 2000.

No âmbito das políticas públicas para a formação de professores destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9493/1996 que traz a exigência da formação de professores em nível superior; a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia; e a Lei nº 13005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024).

Além da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que institui a formação de professores em uma *base comum nacional* com formação teórica e sólida interdisciplinar (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020) e a Resolução nº 2/2019 que institui a Base Nacional Curricular de Formação de Professores (BNC-FORMAÇÃO). Estes documentos, em sua maioria, apresentam uma concepção firmada no tecnicismo, contrária ao desenvolvimento dos sujeitos em uma perspectiva crítica e emancipadora (Freire, 1996; Curado Silva, 2019).

Tendo em vista os estudos sobre formação e política educacional no Brasil, o Grupo de Pesquisas Formação e Profissão Docente (FOPROFI), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, tem realizado um montante de significativas pesquisas apoiadas pelos órgãos de financiamento da pesquisa no Brasil, que contribuem, sobremaneira, no

conhecimento científico do campo da formação de professores e profissão docente na Região dos Inconfidentes⁵⁷ – MG.

Desta forma, o FOPROFI, com o intuito de compreender o projeto de formação de professores desenvolvidos pelas IES públicas da Região dos Inconfidentes, está realizando uma macro pesquisa⁵⁸ intitulada "*Formação de Professores em Minas Gerais: formação, profissão, e trabalho docente na Região dos Inconfidentes*". O objetivo deste estudo é compreender os processos formativos dos licenciandos e professores dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior (IES) públicas da região, ou seja, a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Instituto Federal de Educação de Minas Gerais (IFMG/campus Ouro Preto). Esta pesquisa é composta pelos trabalhos de Bolsa Produtividade em pesquisa do CNPQ, de Iniciação Científica, apoiados pelo CNPQ e pela UFOP, uma pesquisa de mestrado e duas pesquisas de doutorado.

O aporte teórico e metodológico utilizado firma-se nos estudos sobre políticas públicas educacionais e de formação de professores em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com destaque para a Resolução nº 2/2015 e Resolução nº 2/2019, de modo a compreender a influência destas nos cursos de licenciatura e nas perspectivas de formação dos docentes licenciandos da UFOP e do IFMG/campus Ouro Preto.

Neste artigo serão apresentadas algumas etapas já realizadas desta pesquisa, bem como aquelas que se encontram em fase de desenvolvimento. O texto está organizado, além desta introdução, nas seguintes seções: a segunda contempla o referencial teórico que dá suporte ao estudo e o caminho metodológico proposto; a terceira refere-se as etapas constituintes da pesquisa. E, por fim, algumas considerações referentes ao trabalho desenvolvido.

A constituição do projeto de pesquisa do FOPROFI: aspectos teóricos e metodológicos

A reforma gerencial do Estado brasileiro, ocorrida nos anos 1990, tem como base a concepção neoliberal que concebe um projeto de educação dirigido para o mercado com a qualificação de mão de obra, em detrimento da formação em uma concepção humanista que valoriza a formação crítica e emancipatória dos sujeitos para a vida em sociedade (Freire, 1996).

Já nos anos 2000, tem-se algumas mudanças no projeto educativo brasileiro para a educação básica e a formação de professores com a promulgação do Decreto nº 67555/2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que, de certa forma, aproxima-se de uma formação crítica e de autonomia dos sujeitos. No entanto, ainda apresenta aspectos de precarização da profissão docente referente as condições de trabalho, planos de carreira e remuneração, como já tratado por Freitas (2014).

Dourado (2016) observa que a formação de professores inicial e continuada se constitui em elementos importantes do processo de construção de uma educação de qualidade e, por isso, deve ser tratada em regime de colaboração entre todos os entes federados e desenvolvidas pelos seus sistemas de ensino. O acesso à educação é um direito de todos os cidadãos e deve ser garantido pelo Estado.

No contexto de embates e discussões de projetos para a educação e formação de professores advindos dos anos 1990 e 2000, são organizadas propostas formativas como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com foco no currículo mínimo e comum e na pedagogia os resultados, no neotecnicismo na formulação das políticas, os quais incidem diretamente na formação de professores.

No âmbito do ordenamento jurídico, destaca-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores presente nas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 que institui a Formação Inicial de Professores em nível superior, ainda de concepção tecnicista; a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que institui a Formação Inicial de Professores em nível superior (cursos de licenciatura,

57 A designação de "Região dos Inconfidentes" refere-se a uma localização histórica, mais do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. No mapa político do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ela é designada como a microrregião de Ouro Preto, pertencente à mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte. O Grupo de pesquisa FOPROFI – Formação e Profissão Docente vem utilizando o termo 'Inconfidentes' em suas pesquisas como referência espaço-temporal, histórica e política para demarcar territorialmente o campo, sendo Minas Gerais o *locus* de atuação do FOPROFI. Essa região compreende os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos.

58 Agradecimentos à Juliana Santos da Conceição, Esther Maria Martins dos Santos, Júlia Vitor Gomes Andrade e Vanessa Peixoto de Carvalho Alves que também fazem parte da equipe de preparação do projeto da pesquisa.

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada, a partir de uma sólida formação teórica articulada à pesquisa, e priorizando a formação pedagógica, ética e política (Cardoso; Mendonça; Farias, 2021). E a Resolução nº 2/2019 que institui a BNC-Formação que se aproxima do ideário de formação tecnicista para o mundo do trabalho, tornando sem efeito a Resolução CNE/CP nº 2/2015.

A Resolução nº 2/2019 é amplamente debatida e combatida pelas entidades ligadas à educação e formação docente como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Estas e outras entidades defendem a revogação desta resolução que apresenta um retrocesso para a educação e a formação docente.

Para Ciavatta; Ramos (2012), no contexto educacional, esse disciplinamento político-legal ganha consistência pela via do reformismo curricular. Demarcado pelo esforço de controle gerencial, tecnológico e avaliativo, esse ordenamento viabiliza a elaboração de políticas assentadas sobre o ideário de currículo mínimo, currículo comum, parâmetros curriculares, diretrizes curriculares, todas com impacto direto sobre a política de formação de professores. Tais discursos são advindos, como destaca Maués (2003), da influência dos organismos internacionais nos planos político e econômico que reverberam na educação.

Diante da disputa de projetos formativos e das mudanças políticas, econômicas, sociais que afetam diretamente a educação e têm influenciado a formação docente por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, o FOPROFI está desenvolvendo a pesquisa "Formação de Professores em Minas Gerais: formação, profissão, e trabalho docente na Região dos Inconfidentes", com o intuito de compreender os processos formativos dos cursos de licenciatura da UFOP e do IFMG/campus Ouro Preto, levando em consideração o contexto local e as vivências profissionais dos agentes implementadores.

Este estudo, de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), é compreendido também como uma pesquisa colaborativa pelo fato de se constituir em duas identidades: pesquisa e formação. De acordo com Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa se apresenta como um processo de "reflexão conjunta" ou co-construção", devido a interação entre pesquisador e docente. Além de ser vista sob os seguintes aspectos: auxílio aos docentes na reflexão sobre sua prática profissional e como objeto de estudo para o pesquisador.

Os dados deste estudo serão produzidos por meio da análise dos documentos oficiais que regimentam os cursos de licenciatura construídos pelo governo federal e pelas IES implementadoras UFOP e IFMG/campus Ouro Preto para a organização do currículo destes cursos como as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 2/2019, os projetos pedagógicos de curso (PPC) e outros documentos. Além dos dados coletados por meio das sessões reflexivas, questionários, entrevistas e grupos focais com os licenciandos, docentes e funcionários que atuam na coordenação de cursos e nas instâncias de estruturação das licenciaturas nas IES pesquisadas.

Esta pesquisa contará com a participação de 103 entrevistados dentre docentes e alunos das licenciaturas, representantes dos conselhos, colegiados, e coordenadores dos programas de formação de professores destas instituições. O caminho de análise dos dados firma-se na pesquisa documental (Sá-Silva *et al.*, 2009), nos estudos comparados em educação (Carvalho, 2014) e no ciclo de políticas (Ball, 1994).

Assim, este macro projeto do grupo FOPROFI contempla também os trabalhos de bolsa produtividade (CNPQ), de iniciação científica, mestrado e doutorado, cujo eixo estruturante é a compreensão da concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura das IES públicas da Região dos Inconfidentes-MG, abordando os diferentes aspectos da formação como o processo de elaboração da política institucional de formação de professores da UFOP; a influência das Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019 na formação inicial de professores; as percepções dos docentes e licenciandos sobre seus processos formativos e a formação do pedagogo no âmbito da UFOP. Este estudo visa colaborar para a compreensão da formação docente na região sob diferentes aspectos, por meio de variados instrumentos de produção de dados e referencial teórico sobre política educacional e formação de professores.

As etapas de trabalho do projeto do FOPROFI

A pesquisa macro encontra-se em desenvolvimento e conta com três etapas: Etapa 01) Levantamento e discussão do referencial teórico sobre o tema e reconhecimento inicial do campo (Ano 01); Etapa 2) Procedimentos Éticos e Procedimentos de Coleta de Dados (Ano 01 e 02); Etapa 3:

Análise e consolidação dos dados (Ano 03). Todas essas etapas envolverão ações específicas e complementares, inerentes à realização de uma pesquisa colaborativa no período de três anos.

Para o cumprimento destas etapas serão organizados subgrupos de trabalho que se dedicarão ao estudo da bibliografia (estado da arte) e preparação dos seguintes seminários: Seminário 1- Processo de Formação inicial; Seminário 2- Perspectiva de formação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas nas IES públicas da Região dos Inconfidentes; Seminário 3 - Percepção de formação das licenciaturas pelos graduandos e professores. O desenvolvimento dessas ações ocorrerá mediante um roteiro de estudo, síntese e discussão bibliográfica e documental, relacionadas a cada uma das temáticas dos seminários, acima descritas (JARDILINO, 2023).

E será também realizada a coleta dos PPC e outros documentos das licenciaturas nas instituições responsáveis por estes nas IES; o levantamento de indicadores sociais dos municípios que compõem a Região dos Inconfidentes relativo ao desempenho das escolas da educação básica como o Censo Escolar e Cadastro de Docentes obtidos no *site* do Ministério da Educação (MEC). Além do levantamento tipo Estado da Arte das teses e dissertações desenvolvidas no país nos últimos 10 anos, utilizando os descritores "licenciatura" e "licenciaturas".

Algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido

O presente texto teve como objetivo apresentar a macro pesquisa do FOPROFI que visa a compreensão da concepção de formação de professores presente nos cursos de licenciatura das IES públicas da Região dos Inconfidentes, analisando as convergências e divergências dos PPC dos cursos em relação as DCN presente nas Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019, e as percepções dos docentes e licenciandos destes referente a sua formação. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP⁵⁹ e atende aos princípios éticos da pesquisa que envolve os seres humanos.

A pesquisa encontra-se em andamento e, neste momento, foi realizado o levantamento dos trabalhos Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram analisados 42 trabalhos (38 dissertações e 6 teses) que tratam dos cursos de licenciatura e/ou dos licenciandos, tendo em vista que o foco deste estudo se concentra na compreensão das perspectivas institucionais de formação docente ou sujeitos ainda em formação inicial.

Dentre os resultados desta análise das teses e dissertações, observa-se a expansão e interiorização dos cursos de licenciatura ofertados pelas universidades públicas e pelos institutos federais de ensino no contexto de Minas Gerais. O trabalho de estudo e reflexão sobre a bibliografia referente à formação de professores e política educacional, e a compreensão dos documentos oficiais produzidos pelo governo e as IES encontra-se em andamento. As demais etapas de preparação para a entrada no campo para a produção e análise dados se constituem em ações futuras.

Com relação aos trabalhos que compõe esta pesquisa do FOPROFI, houve a conclusão de dois trabalhos: uma iniciação científica a respeito da formação inicial de professores nos cursos de Ciências Humanas Letras e Artes (CHLA) da UFOP que aponta transformações significativas nestes cursos no que se refere à Prática como Componente Curricular. A Resolução nº 2/2015 colaborou para que a UFOP tivesse a possibilidade de trabalhar com outros temas no currículo o que resultou na construção dos Módulos Interdisciplinares de Formação (MIF). A segunda pesquisa produtividade em pesquisa Pq2-CNPQ, "Políticas de Formação de Professores: Análise de impactos das políticas e financiamento dos Programas PIBID e OBEDUC na Formação de Professores da Região dos Inconfidentes, Minas Gerais, no período de 2008-2018" conforme Relatório de pesquisa apresentado e aprovado pelo CNPq em 2023 pertinente a Chamada CNPq N ° 12/2016 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ, processo nº: 307512/2019.3, coordenado pelo líder do FOPROFI que tratou dos impactos das políticas e financiamento dos Programas PIBID e OBEDUC na Formação de Professores (Licenciaturas) da referida região tendo como periodicidade 2008-2018, e teve como o objetivo realizar uma análise de impactos desses programas no âmbito da Universidade e da Escola Pública local, sobre a Formação de Professores para a região. As demais pesquisas iniciação científica, mestrado e doutorado encontram-se em andamento.

Assim, espera-se com esta pesquisa contribuir para o entendimento da concepção de formação de professores expressa pelas IES públicas da Região dos Inconfidentes, e colaborar para a construção de um projeto formativo crítico e de autonomia para os sujeitos.

59 Aprovado pelo CEP da Universidade Federal de Ouro Preto com o número 69812323.5.0000.5150 em 14 de Agosto de 2023, com o parecer número 6.237.313.

Referências

ARAÚJO, Denise S.; BRZEZINSKI Iria.; SÁ, Helvécio, G. M de. Políticas Públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1 – 26, jan./dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 2 de dezembro de 2019. Dispõe sobre 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. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 28, 20 de dezembro de 2019.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

CARDOSO, Nilson de S.; MENDONÇA, Sueli G. de L.; FARIAS, Isabel M. de. O "ovo da serpente" na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional**, v.17, n. 46, p. 9-34, jul./set. 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico- metodológicos. **Acta Scientiarum. Education** [online]. 2014, vol.36, n.01, pp.129-141. ISSN 2178-5201.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17. nº 49, jan/abr. 2012.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 36, n.1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, p. 7-35, Natal: UFRN, 2007.

DOURADO, Luiz F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luíz C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, n.º 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso: 26 mai. 2021.

JARDILINO, José R. L. **Formação de professores em Minas Gerais**: formação, profissão e trabalho docente na Região dos Inconfidentes. Projeto de Pesquisa. Mariana: UFOP. FOPROFI, 2023. (mimeo)

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 118, p. 89-118, março de 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 1. n. 1. julho de 2009.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LINGUAGEM HIPERMÍDIA:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**TEACHER TRAINING AND HYPERMEDIA LANGUAGE:
CHALLENGES AND POSSIBILITIES**

Lucila Pesce⁶⁰

Unifesp, Guarulhos, SP, Brasil
GP Linguagem, Educação e Cibercultura – LEC
Eixo 1

Geane Carneiro Santos Vieira⁶¹

Unifesp, Guarulhos, SP, Brasil
GP Linguagem, Educação e Cibercultura – LEC
Eixo 1

Maria José da Silva Santos⁶²

Unifesp, Guarulhos, SP, Brasil
GP Linguagem, Educação e Cibercultura – LEC
Eixo 1

Resumo

O presente texto tem por objetivo proceder à apresentação crítica do trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa "Linguagem, Educação e Cibercultura" (LEC), coordenado pela primeira autora, com foco nas investigações acadêmicas vinculadas à linha de pesquisa "Formação de Professores e Cibercultura". Ao refletir sobre o trabalho do grupo de pesquisa, notadamente no que diz respeito à supracitada linha de pesquisa, o texto focaliza duas teses de doutorado em educação, que estão em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, linha de pesquisa cinco: "Linguagens e Saberes em Contextos Educativos". Ambas as teses estão sendo desenvolvidas, respectivamente, pela segunda e pela terceira autora do artigo ora apresentado. Os achados apontam alguns limites e possibilidades que se apresentam à formação de professores da educação básica, concernente à integração da linguagem hipermídia da cibercultura à prática pedagógica. Nesse movimento, o estudo denuncia a hegemonia da racionalidade instrumental nas propostas e nos programas institucionais, de modo a provocar processos formativos aligeirados e geradores da coisificação dos seres humanos. Juntamente com tal denúncia, o estudo aponta a potencialidade da perspectiva crítica freiriana e da racionalidade comunicativa habermasiana para a promoção de processos formativos emancipadores e autorais, voltados à humanização.

Palavras-chave: Formação de Professores. Linguagem hipermídia. Racionalidades.

60 **Lucila Pesce**, ORCID: 0000-0002-2562-2012. Universidade Federal de São Paulo. Profa. Associada do Depto. de Educação da Unifesp. Profa. do Quadro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp. Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura (Unifesp). Contribuição de autoria: apresentação do Grupo de Pesquisa LEC, como líder do referido grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/20966> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4867232275873194> E-mail: lucila.pesce@unifesp.br

61 **Geane Carneiro Santos Vieira**, ORCID: 0000-0003-4854-0084. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Mestre e doutoranda em Educação (Unifesp). Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), tendo trabalhado anteriormente como professora de Português, assistente de direção e diretora de escola, já que atua na SME-SP há mais de 20 anos. Contribuição de autoria: relato da pesquisa de doutorado em curso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2005637119803575> E-mail: geane.carneiro@unifesp.br

62 **Maria José da Silva Santos**, ORCID: 0000-0001-9627-3377. Universidade Paulista (coordenadora de curso - Sociologia); FGV (Tutora). Mestre e doutoranda em Educação (Unifesp). Intensa atuação na educação básica e no ensino superior, agregando experiências obtidas na educação a distância como professora tutora e professora coordenadora. Contribuição de autoria: relato da pesquisa de doutorado em curso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7421846928283761> E-mail: mariajosedsdias@gmail.com

Abstract

This text provides a critical presentation of the work developed by the research group "Language, Education and Cyberculture" (LEC), coordinated by the first author, with a focus on academic investigations linked to the research line "Teacher Training and Cyberculture". Reflecting on the work of the research group, notably regarding to this line of research, the text focuses on two doctoral theses in education, which are ongoing in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of São Paulo, line of research five: "Languages and Knowledge in Educational Contexts". Both are being developed, respectively, by the second and third author of the article presented here. The findings point to some limits and possibilities that arise in the training of basic education teachers, regarding the integration of the hypermedia language of cyberculture into pedagogical practice. In this movement, the study denounces the hegemony of instrumental rationality in institutional proposals and programs, to provoke lightened formative processes that generate the objectification of human beings. Along with this complaint, the study highlights the potential of the Freirean critical perspective and the Habermasian communicative rationality for promoting emancipatory and authorial training processes, aimed at humanization.

Keywords: Teacher Training. Hypermedia Language. Rationalities.

Introdução

Tendo como objeto amplo de investigação o papel da Linguagem Hipermídia da Cibercultura na constituição dos sujeitos sociais contemporâneos, o Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura (GP LEC) desenvolve seus estudos e pesquisas sobre os processos formativos, na educação formal e não formal. Criado em 2012, o grupo atua em duas linhas de pesquisa. A linha "Formação de Educadores e Cibercultura" investiga os aspectos ontológicos e gnosiológicos inerentes à formação inicial e continuada de educadores, em um momento em que muitas práticas sociais se valem da linguagem hipermídia (Santaella, 2014): linguagem própria da Cibercultura (Lévy, 1999), que integra imagem, vídeo, áudio, texto escrito e simulação. Tal linha investiga as implicações dessas práticas sociais nas ações pedagógicas, percebendo a linguagem hipermídia em meio às suas contradições, em defesa da formação humana e em refutação à coisificação. Assim, o GP LEC tem investigado programas e ações de formação inicial e continuada de professores, desenvolvidos ou em curso, nas redes públicas paulistas de educação, particularmente na secretaria estadual e nas secretarias municipais de educação de São Paulo e de Guarulhos.

Um dos projetos desenvolvidos com fomento do CNPQ intitula-se "Formação inicial de professores do Ensino Fundamental I para integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aos processos de ensino e aprendizagem: estudo de caso instrumental em cursos de Pedagogia de três universidades públicas federais: Unifesp, UFAL, UFJF". Finalizado em 2017, o projeto abarcou três dissertações de mestrado e três pesquisas de iniciação científica, desenvolvidos nas três aludidas universidades. Tais pesquisas procederam à análise documental (Lima Jr., 2021) dos Projetos Pedagógicos de Curso (inclusos os planos de disciplina) e à análise de conteúdo (Bardin, 2011) dos depoimentos de estudantes, professores e coordenadores dos três cursos de Pedagogia. Na UNIFESP, duas dissertações de mestrado integraram-se ao projeto: Vieira (2017) e Marfim (2017). Além dos artigos em periódicos científicos, o projeto como um todo encontra-se disponível em e-book (Pesce, 2019). Além da formação inicial de pedagogos, o GP LEC também pesquisou nas licenciaturas em Educação Física (Dias, 2015) e nas licenciaturas públicas em Letras, nos estados do Paraná e São Paulo, mediante, respectivamente, uma pesquisa de pós-doutorado (Stadtlober, 2019) e uma dissertação de mestrado (Cunha, 2020), conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Pesquisas sobre formação inicial de professores

Nível	Pesquisador/a	Título	Ano
Posdoc	Maria Goreti Amboni Stadtlober	Educação, Linguagem e Cibercultura: análise da formação inicial para o uso educacional das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas Licenciaturas em Letras das Universidades Públicas do Estado do Paraná	2019
Mestrado	Fernando Dias de Oliveira	Formação inicial de professores de educação física, mídia televisiva e outros estruturantes tecnológicos: um estudo de caso educacional amparado pela Teoria Crítica.	2015
Mestrado	Paulo Luiz Vieira	Formação docente e tecnologias digitais: estudo de caso da Pedagogia da UNIFESP, sob enfoque dialógico.	2017

Mestrado	Lucas Marfim	Sociedade informacional entre demandas e contradições: os limites e as potencialidades para integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo - estudo de caso na UNIFESP.	2017
Mestrado	Shirlei Alexandra da Cunha.	Formação inicial em Letras nas universidades públicas do estado de São Paulo para o uso das TDIC: humanizando ou instrumentalizando?	2020

Fonte: elaborado pela primeira autora

Quanto à formação continuada de professores, o LEC desenvolve o projeto "Políticas de inclusão digital: desdobramentos na educação básica e na formação de professores", a partir de três eixos, dentre os quais o terceiro relaciona-se à linha de pesquisa "Formação de Professores e Ciber cultura": a) pesquisas documentais de estudos publicados em anais e em periódicos relacionados ao tema; b) pesquisas documentais de programas de inclusão digital voltados às escolas públicas brasileiras; c) estudos de caso sobre programas (federais, estaduais e municipais) e ações de formação de professores da educação básica para o uso educacional da linguagem hipermídia, desenvolvidos nas redes públicas paulistas de educação (formação continuada em serviço, nas secretarias e núcleos regionais) e das escolas (formação continuada em serviço *in loco*), como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Pesquisas sobre formação continuada de professores

Nível	Pesquisador/a	Título	Ano
Doutorado	Valter Pedro Batista	Do instituído ao instituinte: pesquisa narrativa autobiográfica sobre um projeto de formação de formadores de professores da educação básica e a experiência de si.	2023
Doutorado	Geane Carneiro Santos Vieira	Formando quem forma nas escolas municipais de São Paulo: a formação inicial online e contínua de coordenadores pedagógicos ingressantes.	Em curso
Doutorado	Maria José da Silva Dias	Formação continuada de professores e integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: das contingências pandêmicas à construção da cultura escolar no retorno ao ensino presencial.	Em curso
Doutorado	Mariana Lettieri Ferreira	As narrativas (auto)biográficas como instrumento formativo para formadores na Rede Municipal de Educação de São Paulo: o estudante migrante em foco.	Em curso
Mestrado	Valter Pedro Batista	Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo	2016
Mestrado	Bruno dos Santos Joaquim	As TDIC na educação de jovens e adultos: estudo de caso da formação continuada em serviço de professores da EJA para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação. 2016.	2016
Mestrado	Silvia Nogueira	Do currículo oficial do estado de São Paulo ao Currículo+: o (multi)letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio.	2017
Mestrado	Geane Carneiro Santos Vieira	Uso pedagógico das TDIC: estudo de caso da formação continuada de professores em serviço, em uma escola municipal da zona leste de São Paulo.	2017
Mestrado	Maria José da Silva Dias	Linguagens hipermediáticas e formação continuada de professores de ciências humanas: estudo das ações de formação docente em uma diretoria estadual de ensino da região metropolitana de São Paulo.	2019
Mestrado	Viviane Patrícia Bento	Programa Aventuras currículo+: pesquisa exploratória sobre a integração das Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de língua portuguesa, no currículo do Estado de São Paulo.	2019

Mestrado	Elaine Feitosa de Carvalho Pinheiro Barbosa	Professor(a) orientador(a) de informática educativa - POIE: memórias e saberes construídos no processo de do(a) POIE na Secretaria Municipal de Educação de Santos.	2021
Mestrado	Mariana Lettieri Ferreira	Formar-se ao formar: pesquisa-formação sobre um curso de formação docente em contexto e em tempos de pandemia.	2021
Mestrado	Júnior Leandro Gonçalves	Empoderamento e net-ativismo: pesquisa exploratória de um grupo de professores da educação básica municipal de São Paulo no Facebook e do novo currículo da cidade de São Paulo.	2021
Mestrado	Márcia Regina Marques	O papel do formador de formadores em tecnologias educacionais na rede municipal de educação de Santos: uma pesquisa-formação.	2023
PIBIC	Giane Maia Cerqueira	Inclusão digital e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: estudo exploratório do PROINFO e do PROUCA.	2015
PIBIC	Adriana Nunes Zandonadi	Programas de inclusão digital e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: estudo exploratório do Programa Banda Larga nas Escolas e do Programa PROINFO Integrado.	2016
PIBIC	Adriana Nunes Zandonadi	Renovação - Programas de inclusão digital e formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: estudo exploratório dos Programas Portal do Professor e TV Escola.	2017

Fonte: elaborado pela primeira autora.

O quadro teórico do GP LEC sobre Formação de Professores considera os determinantes circunstanciais dos educadores, no contexto brasileiro (Gatti, Sá-Barreto, André, 2011), pautando-se no enfoque dialógico freiriano (Freire, 2000) e na racionalidade comunicativa habermasiana (2002), para situar os professores como leitores críticos de si e de suas circunstâncias. A intenção é contribuir para que os professores percebam seu processo de formação como compromisso político (Kincheloe, 1997) articulado à sua prática profissional (Tardif, 2002) e se constituam como intelectuais orgânicos aptos a melhor intervir na realidade que os entorna (Giroux, 1997). Giroux (*ibid.*) opõe-se à hegemônica racionalidade tecnocrática e instrumental, que cinde dois polos: de um lado, teóricos, que conceituam, planejam e organizam o currículo; de outro, professores, que o executam. Em sintonia, Nóvoa (1997) alerta sobre a relação direta entre racionalização do ensino - no processo de profissionalização docente - e a crescente perda de autonomia dos professores no exercício da docência. Por fim, Gatti, Sá-Barreto e Marli André (2011) classificam como imperiosa a formação de professores para a educação básica, com base em seu campo de prática, integrada às necessárias mediações didáticas. A pesquisa ampara a necessidade de pensarmos os rumos da formação de professores da educação básica para o uso pedagógico das tecnologias, sobretudo considerando-se os usos e abusos dos dispositivos midiáticos no atual contexto educacional. Nesse sentido, o GP LEC percebe o exercício profissional docente como prática social imbricada aos seus determinantes contextuais, que têm abarcado uso intenso da linguagem hipermídia (Santaella, 2014). Por essa razão, o grupo observa as contradições inerentes à integração da linguagem hipermídia às práticas sociais contemporâneas (Bruno, Hessel e Pesce, 2018), uma vez que elas podem contribuir para processos formativos autorais, colaborativos e emancipadores ou trabalhar em prol da coisificação dos seres humanos, a depender do enfoque que se dê. Nas palavras de Freire:

Ao pensar sobre o problema dos chamados meios de comunicação, portanto, fica claro, logo assim de saída, que me sinto um homem do meu tempo. Não sou contra a televisão. Acho, porém — não sei se tu concordarás comigo —, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto. (Freire e Guimarães, 2013, p. 22)

Após o panorama das ações do GP LEC, apresentamos duas pesquisas de doutorado em educação que se encontram em curso.

Pesquisa A - Formando quem forma nas escolas municipais paulistanas: estudo de caso da formação online de coordenadores pedagógicos ingressantes.

A pesquisa de doutorado em curso tem como objeto a Formação Inicial Online ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) aos Coordenadores Pedagógicos ingressantes nos cargos (por meio de concurso de acesso) no ano de 2021, ainda em momento pandêmico e no movimento de ensino híbrido e rodiziado nas unidades educacionais da SME-SP. Busca também verificar a continuidade da formação contínua desses educadores, sob a égide da arquitetura bakhtiniana: forma, conteúdo, concepção e aprendizagens. O objetivo principal é verificar e analisar a idealização e realização desta Formação Inicial online, dada a sua característica inédita e única até o presente momento, que atingiu mais de mil e cem profissionais atuantes na cidade de São Paulo. O estudo de caso educacional, além de analisar os documentos oficiais da SME-SP, levanta dados oriundos das entrevistas semiestruturadas junto a formadores e coordenadores. Por meio da escuta atenta dos idealizadores da formação e dos formadores, a pesquisa busca verificar a ética e a estética do que fora desenhado: intencionalidades, objetivos, diálogos, avaliação. E, na escuta dos coordenadores ingressantes, suas percepções dos processos de aprendizagem, polifonias e ressonâncias. A pesquisa visa contribuir, levantando avanços e desafios, tensões e inovações que se apresentam nas formações de educadores que se utilizam de ambientes virtuais de aprendizagem, à guisa de que seus achados possam reverberar nos ambientes educacionais e formativos, na escola ou nas secretarias de educação.

Pesquisa B - Formadores e formandos: reflexões sobre as práticas educativas na cultura digital como impulsionadoras do fortalecimento da democracia.

A pesquisa em andamento investiga a formação continuada de professores e suas implicações na inserção e no uso da linguagem hipermídia na educação, no cenário que se ergue após a crise sanitária de Covid-19. Centra-se nas propostas formativas que emanam da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC-SP) e seus sistemas, tais como, Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), Centro de Inovação da Educação Básica Paulista (CIEBEP) e Unidades Escolares (UE), com vistas a acompanhar as possíveis tendências no campo formativo, incluindo as políticas públicas de inclusão digital criadas no período pandêmico e no retorno ao ensino presencial, de modo a capturar as mudanças culturais que vão sendo consolidadas nas práticas escolares, considerando a forte tendência à polarização, à cultura de ódio e à divulgação de conteúdos de procedência duvidosa que se materializam em ambientes virtuais. A tese tem como premissa a permanência de elementos racionais técnicos nas ofertas formativas instituídas, advertindo para uma espécie de monocultura epistemológica que permeia o campo formativo docente. O aporte teórico essencialmente crítico-reflexivo contempla muitos dos autores citados no presente artigo para examinar o campo formativo, dando destaque às categorias analíticas freirianas: diálogo, autonomia, práxis, didaticidade, transformação e reinvenção da realidade. A pesquisa recorre, também, à contribuição dos estudos decoloniais para analisar os fenômenos investigados, à guisa de enfrentar a hegemonia eurocentrada, cuja gênese epistêmica moderna invisibilizou e subalternizou diversas cosmovisões, naturalizando o apagamento de parte de numerosas culturas, forjando condições históricas, econômicas, políticas e socioculturais específicas que se refletem na educação brasileira.

Considerações finais

O GP LEC tem desenvolvido pesquisas que apontam particularidades afeitas aos objetos de investigação. Em complemento às especificidades de cada uma das pesquisas, há invariantes nos achados, que nos levam a algumas considerações.

a) Releva-se a potência da vertente de formação de professores delineada por Gatti, Sá-Barreto e Marli André (2011), Giroux (1997), Kincheloe (1997), Nóvoa (1997), Tardif (2002), entre outros, para a proposição de processos formativos autorais.

b) Não convém fetichizar (Adorno e Horkheimer, 1985) a cultura digital, demonizando-a ou a entronizando como panaceia da educação. Ao contrário, é preciso atentar para as contradições da cultura digital, observando a racionalidade (Habermas, 2002) subjacente ao uso da linguagem hipermídia, como segue:

Quadro 3 - Racionalidades nos Processos Formativos

Racionalidade Instrumental (Adorno e Horkheimer, 1985)	Racionalidade Comunicativa (Habermas, 2002)
Promove coisificação	Promove humanização e emancipação
Algoritmos e bolhas	Ampliação da perspectiva de alteridade
Mapeamento e controle	Ativismo em rede e empoderamento de grupos subalternizados
Face perversa da EAD: economia de custo, precarização do trabalho docente	EAD com qualidade social: democratização do acesso ao conhecimento
Mensagens de pedofilia, racismo, sexismo etc.	Discussão e enfrentamento conjunto dos problemas que se apresentam a determinados grupos sociais
Discurso do ódio, <i>Fake News</i> , <i>Deep Fake</i> por meio da inteligência artificial	Práticas sociais colaborativas na cibercultura
Inteligência artificial e terceirização do saber: colonialismo digital	????

Fonte: elaborado pela primeira autora.

c) É notória a ampliação dos tempos e dos espaços, por meio da cultura digital, com tudo o que isso implica de positivo e de controverso para a constituição das subjetividades e das organizações societárias (Pesce, 2007; 2014; 2019).

d) Há um crescente recrudescimento da integração da linguagem hipermídia às ações educativas sob a perspectiva instrumental (Habermas, 2002), nas escolas, universidades e programas de formação continuada ofertados pelas secretarias de educação.

e) É imperioso integrar a linguagem hipermídia (Santaella, 2014) às práticas educativas, a partir de uma leitura crítica (Freire, 2000; Freire e Guimarães, 2013), para que tais práticas não sejam cooptadas pelo ideário capitalista e neoliberal.

Em face das mudanças nas práticas sociais contemporâneas (Bruno, Hessel e Pesca, 2018), a partir da consolidação da linguagem hipermídia e do contexto político da educação e da formação de professores, o GP LEC aponta como desafio a ser vencido, o fortalecimento de processos formativos, mediante os quais o uso da linguagem hipermídia não se restrinja às competências técnicas, mas trabalhe a leitura crítica da cultura digital, nas práticas sociais de professores e estudantes. Essa leitura crítica é primordial à integração da linguagem hipermídia a práticas educativas que concorram para o empoderamento desses sujeitos sociais.

Ao apontar alguns limites e possibilidades que se apresentam à formação de professores da educação básica concernente à integração da linguagem hipermídia da cibercultura à prática pedagógica, o GP LEC denuncia a hegemonia da racionalidade instrumental (Adorno e Horkheimer, 1985) em grande parte das propostas e programas institucionais (federais, estaduais e municipais). E bem sabemos que ações erguidas com base na racionalidade instrumental provocam processos formativos aligeirados e voltados à coisificação dos seres humanos. Contudo, juntamente com tal denúncia, o GP LEC aponta a potencialidade da perspectiva crítica freiriana (2000, 2013) e da racionalidade comunicativa habermasiana (2002) para a promoção de processos formativos emancipadores e autorais, voltados à humanização. Finalizamos o presente artigo com as palavras do patrono da educação brasileira, que tanto inspiram as ações desenvolvidas no grupo de pesquisa LEC (Linguagem, Educação e Cibercultura):

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida ao crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. (Freire, 2000, p. 46).

Referências

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 1985.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRUNO, Adriana R.; HESSEL, Ana Maria; PESCE, Lucila. Educação híbrida, práticas sociais e cibercultura: possibilidades e desafios na formação contemporânea. **Anais do XII Seminário Internacional de la Red Estrado**. Lima, Peru: 3-5 dez. 2018, Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos para a educação**. 1 ed. RJ: Paz e Terra, 2013.
- GATTI, Bernadete; SÁ BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>
- HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Trad. L. Aragão. Rev. D. C. da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. N. M. C. Pellanda. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. C. I. Costa. São Paulo: Ediora 34, 1999.
- LIMA Jr., Eduardo Brandão *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n.44, p.36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.
- PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line (UNICAMP)**, v. 1, n. 26, pp. 183-208, jun. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf
- PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS - Revista Científica**. v. 33, n. 01, jan.-abril. 2014. p. 157-172. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3598/2721>
- PESCE, Lucila (org.). **Educação e linguagens hipermidiáticas da cibercultura: desafios à formação inicial do/a pedagogo/a**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-lucila>
- SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 211-221, 2014. <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516/15611>
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EPT: UM ESTUDO SOBRE O PERFIL PROFISSIONAL E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO IFSUL CAMPUS PELOTAS

TEACHER EDUCATION FOR EPT: A STUDY ON THE PROFESSIONAL PROFILE AND TRAINING TRAJECTORY OF TEACHERS AT IFSUL CAMPUS PELOTAS

Daiane da Silva Gomes⁶³

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE
Eixo 2

Marta Nörnberg⁶⁴

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE

Resumo

O presente artigo apresenta, de forma geral, uma das etapas de investigação, a qual é parte integrante de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-FAE-UFPel). A pesquisa também está vinculada ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem escrita - GEALE e insere-se na linha de pesquisa do grupo denominada "Formação de Professores", a qual busca discutir sobre os impactos e contribuições dos processos formativos de docentes nas suas práticas de ensino e no seu desenvolvimento profissional. De modo específico, buscou investigar o percurso de formação e perfil docente de professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM em um curso técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense – IFSUL Campus Pelotas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, através da aplicação de um questionário online a vinte docentes do curso técnico em edificações da referida Instituição. O questionário foi composto por 31 questões, mesclando entre perguntas abertas, fechadas e ou de múltipla escolha. As questões versavam sobre a faixa etária dos docentes, os níveis de ensino em que atuam, quanto à formação inicial e continuada e experiência profissional tanto na área de formação inicial (bacharelado), como na docência. Os resultados apontam para a qualificação desse grupo de docentes em cursos de mestrado e doutorado, os docentes buscaram formação pedagógica que os habilitassem para o exercício da docência e quanto à trajetória de atuação profissional, a pesquisa revelou que os docentes tiveram experiência profissional na área de formação inicial antes de seu ingresso na docência na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, fato esse que pode ter contribuído para a forma como organizam e exercem suas práticas de ensino em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Profissional e Tecnológica. Trajetórias de formação. Perfil docente.

Abstract

This article presents, in general, one of the research stages, which is an integral part of a doctoral research in development with the Postgraduate Program in Education, of the Faculty of Education, of the Federal University of Pelotas (PPGE-FAE-UFPel). The research is also linked to the Study Group on Written Language Acquisition and is part of the group's line of research called "Teacher Education", which seeks to discuss the impacts and contributions of teacher training processes in their teaching practices. and their professional development. Specifically, it sought

63 **Daiane da Silva Gomes**, ORCID: 0000-0003-4231-5679. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE FAE-UFPel, Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT no IFSUL Campus Pelotas. Contribuição de autoria: autoria principal Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0685838360642265> E-mail: gomes.daiane@gmail.com

64 **Marta Nörnberg**, ORCID: 0000-0002-9865-7056. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação. Professora Associada do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Bolsista em Produtividade em Pesquisa CNPq – nível 2. Vice-líder do GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. Contribuição de autoria: coautora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7467574585513397> E-mail: martanornberg0@gmail.com

to investigate the training path and teaching profile of teachers who work in Secondary Technical Professional Education – EPTNM in a technical course at the Federal Institute of Education, Science and Technology Sul Riograndense – IFSUL Campus Pelotas. To this end, a qualitative research was carried out, through the application of an online questionnaire to twenty teachers of the technical course in buildings at the aforementioned Institution. The questionnaire consisted of 31 questions, mixing open, closed and/or multiple-choice questions. The questions related to the age range of the teachers, the levels of education at which they work, their initial and continuing training and professional experience both in the area of initial training (bachelor's degree) and in teaching. The results point to the qualification of this group of teachers in master's and doctoral courses, the teachers sought pedagogical training that would enable them to practice teaching and regarding the trajectory of professional activity, the research revealed that the teachers had professional experience in the area of initial training before starting to teach in Professional and Technological Education - EPT, a fact that may have contributed to the way they organize and carry out their teaching practices in the classroom.

Keywords: Teacher Education. Professional and Technological Education. Training trajectories. Teaching profile

Introdução

O presente artigo apresenta, de forma geral, uma das etapas de investigação, a qual é parte integrante de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE-FAE-UFPel). A pesquisa também está vinculada ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem escrita - GEALE e insere-se na linha de pesquisa do grupo denominada "Formação de Professores", a qual busca discutir sobre os impactos e contribuições dos processos formativos de docentes nas suas práticas de ensino e no seu desenvolvimento profissional. De modo específico, buscou investigar o percurso de formação e perfil docente de professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM.

A justificativa deste estudo refere-se à constatação de que, segundo estudos recentes, as tentativas de sistematização de políticas públicas para a formação de professores para a EPT vêm sendo caracterizadas por ações emergenciais, fragmentadas e descontínuas (MACHADO, 2008), sem levarem em conta as especificidades dessa modalidade de ensino. Conforme Machado (2008, p. 15), superar esse histórico de fragmentação implica em "reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente".

Por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, houve uma nova fase de expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A referida lei, em seu artigo 2º, define os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Logo, há um aumento na oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), abrangendo níveis e modalidades de ensino distintos, e compreende-se que os docentes dessas instituições são solicitados a desenvolverem seu ofício nos diferentes níveis e modalidades, visando promover a formação humana, profissional e crítica dos estudantes.

Dessa forma, conforme Barreiro e Campos (2021, p. 1515),

[...] a docência na Educação Profissional adquire uma identidade híbrida, transitando entre professores de educação básica a professores de ensino superior, entre professores de adolescentes a de adultos, entre professores de ensino regular aos de cursos de formação complementar, o que torna ainda mais necessária a construção de pesquisas acerca da temática.

A docência no âmbito dos Institutos Federais, principalmente nas disciplinas técnicas dos cursos técnicos, está sendo exercida por uma pluralidade de profissionais, oriundos das mais diversas áreas de formação na graduação, como arquitetos, engenheiros, administradores etc. Dentre essa diversidade de profissionais, encontram-se aqueles com qualificação em cursos de mestrado e doutorado na área de conhecimento específico de sua formação inicial; porém, com pouca ou nenhuma noção pedagógica mais sistematizada.

Reconhecer as especificidades da profissão docente na EPTNM é trazer à luz as discussões de um campo marcado pela falta de entendimento dos próprios profissionais que atuam nela, uma vez que parte significativa de seus docentes ingressam na docência após uma formação e atuação em outra profissão, desconhecendo a complexidade do ato de ensinar. Nas palavras de Oliveira (2006, p.07), quanto à natureza da função docente no âmbito da EPT,

[...] há o entendimento de que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplina(s) que se vai lecionar. O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona. Parece, também, que, muitas vezes, os matriculados nos Programas de Formação Pedagógica de Docentes do Ensino Técnico não têm a expectativa de serem profissionais da educação, mas, sim, profissionais de outra área que aprenderam a *dar aulas* e passaram a ter ampliadas as suas oportunidades de trabalho. (grifos da autora)

Corroborando o entendimento da autora, Araújo (2010, p. 490) indica alguns elementos que, segundo o autor, contribuem para a fragilidade da atuação docente na EPT.

- Muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, etc). Isso evidencia uma resistência muito forte aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia.
- Parece estar impregnada entre os professores a concepção de que a formação profissional deve servir aos interesses do mercado.

O docente da EPTNM formado e formador sob essa perspectiva trabalha a educação de forma limitada e acrítica, em que ele mesmo, apesar de fundamental, se vê limitado e sem compreensão do alcance e das consequências de sua atuação. No estudo sobre a docência é importante considerar as especificidades do trabalho docente enquanto profissão que se desenvolve a partir da interação entre as pessoas.

Ainda, é necessário levar em conta a sua dimensão moral e seus aspectos afetivos, emocionais, com suas obrigações, as características institucionais onde ela se desenvolve, o seu papel social dentro da Instituição e em um contexto mais amplo, a compreensão dos elementos éticos e políticos da profissão, as contradições entre as políticas e práticas educativas no contexto social e político, o reconhecimento das repercussões sociais e políticas do ato de ensinar e a consciência dos condicionantes e determinantes socioeconômicos e políticos do trabalho educativo. Esses são apenas alguns dos muitos aspectos que devem ser considerados em uma análise crítica sobre a docência enquanto profissão.

Conforme Machado (2008), a docência na EPT tem a tecnologia como principal especificidade, a qual constitui-se como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso de objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, para a autora, "é a disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos" (p.16). Nesse sentido, para a autora,

[é] próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008, p.16).

A autora destaca que o caráter operatório da tecnologia e a expectativa de transformação do real, modificação que constitui resultado concreto importante, pode assumir concepções distintas de acordo com os significados atribuídos aos conceitos de eficácia e sucesso. Sendo assim, para Machado (2008), torna-se cada vez mais necessária uma formação sólida, fundamentada e crítica.

Não obstante, os conhecimentos tecnológicos, segundo a autora, ao se materializarem em ações humanas e objetos são determinados historicamente e "nem sempre são transmissíveis pelos meios discursivos, exigindo do docente e do aluno um esforço de pesquisa, de decodificação e re-significação" (MACHADO, 2008, p.16). Portanto, a docência na educação profissional,

[...] não se faz sem a avaliação de opções tecnológicas, o que requer apreender conhecimentos tácitos e o estado da arte do desenvolvimento tecnológico, entender os motivos pelos quais há problemas em aberto mesmo existindo soluções tecnológicas para os mesmos, aprender com lições deixadas por experiências pessoais ou coletivas passadas e imaginar futuros possíveis ou alternativos das tecnologias (MACHADO, 2008, p16).

Diante do exposto, este estudo teve por finalidade analisar a formação profissional e o perfil do docente que atua no curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense - IFSul. Sendo assim, visa apresentar os resultados obtidos até o momento, os quais nos auxiliam a compreender e conhecer os percursos de formação e perfil profissional de docentes que atuam na EPTNM.

Para tanto, o texto está dividido 4 seções: 1) a introdução onde buscou-se apresentar a temática e objetivo do estudo, bem como o referencial teórico que o sustenta, 2) o aporte teórico-metodológico onde serão apresentados as bases metodológicas que guiaram o estudo, 3) resultados e discussões e 4) considerações finais onde serão apresentadas as principais conclusões e contribuições do estudo.

Aporte teórico-metodológico

Do ponto de vista teórico-metodológico, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa "é uma atividade situada que localiza o observador no mundo" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), ou seja, ela está inserida dentro de um contexto histórico e seu significado varia de acordo com esses cenários históricos. Para os autores, a pesquisa qualitativa:

consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campos, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse Nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesse sentido, a etapa focalizada neste texto compreende especificamente a análise do levantamento sobre o perfil de formação e trajetória profissional de docentes que atuam no curso Técnico em Edificações - IFSul, Campus Pelotas.

Para tanto, foi aplicado de forma on-line via *google forms*, um questionário estruturado com os 20 docentes que atuam no referido curso, sendo obtido 100% de retorno de participação dos docentes. O questionário foi composto por 31 questões, mesclando entre perguntas abertas, fechadas e ou de múltipla escolha. As questões versavam sobre a faixa etária dos docentes, os níveis de ensino em que atuam, quanto à formação inicial e continuada e experiência profissional tanto na área de formação inicial (bacharelado), como na docência.

Na seção seguinte, serão apresentados os resultados da análise dos dados referente à formação e experiência profissional desse grupo de professores.

Resultados e discussões

Nesta seção serão apresentados os resultados preliminares quanto ao perfil de formação e atuação profissional dos sujeitos participantes da pesquisa, a partir do levantamento realizado com a aplicação de um questionário on-line e respondido por todos os 20 (vinte) professores efetivos que atuam no curso Técnico em Edificações.

Quanto à área de formação em nível de graduação, o curso de edificações revela uma predominância de profissionais formados em Arquitetura e Urbanismo, com 14 docentes formados nesse curso e outros 06 formados em Engenharia Civil. Cabe destacar que a formação mínima exigida para atuar no Curso Técnico em Edificações, de acordo com os últimos processos de seleção para contratação de professores, é o título de arquiteto e urbanista ou engenheiro civil.

Quanto a ter realizado curso de especialização, 12 professores afirmaram que possuem curso de especialização e 08 afirmaram que não fizeram nenhum curso de especialização.

Quanto à realização do curso de mestrado, apenas um docente, até o momento da aplicação do questionário, não tinha realizado mestrado.

No que refere-se à realização de curso em nível de doutorado, o número de professores que o realizaram diminuiu significativamente. Identificou-se que, até o momento da aplicação do questionário, 05 docentes afirmaram ter concluído um curso de doutorado.

Uma hipótese para a baixa adesão dos docentes à realização de curso de doutorado poderia ser o incentivo ao reconhecimento de saberes e competências através da Lei 12772/2012, a qual dispõe, entre outros, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal. Em seu artigo 18, a referida lei permite aos docentes do ensino básico, técnico e tecnológico, o reconhecimento de seus saberes e competências através de um processo de avaliação feito por seus pares.

Esse reconhecimento de saberes concede o direito ao docente de progredir na carreira e obter rendimentos compatíveis ao mestrado e ao doutorado, mesmo não tendo realizado essas formações. Dessa forma, constitui-se com um estímulo àqueles que não vislumbram a pós-graduação como possibilidade formativa. É possível inferir que essa política não promove a qualificação profissional esperada, tampouco estimula o debate sobre a profissão. Em relação aos docentes do curso técnico investigado, apenas um docente não foi beneficiário desta legislação e, em se tratando dos cinco professores observados, todos utilizaram desta prerrogativa legal.

No que refere-se à realização de curso de formação pedagógica ou licenciatura que habilite os docentes para o exercício do magistério, percebe-se que um número significativo dos docentes do curso técnico em edificações possui essa habilitação, representando um total de 75% ou 15 docentes que realizaram algum tipo de formação que os habilita para o exercício do magistério.

Quanto à experiência profissional na área de formação do curso de graduação, apenas um docente respondeu que não atuou na área de sua formação em curso de graduação. Pode-se inferir que boa parte dos docentes do curso investigado apresentam significativa experiência laboral na área de formação do curso de graduação, sendo que dos 20 professores respondentes, 14 possuem de cinco a mais de quinze anos de atuação profissional.

Quanto à experiência no magistério, os dados da pesquisa demonstraram que 70% ou 14 docentes que responderam ao questionário possuem experiência docente anterior ao seu ingresso como docente efetivo na Instituição. Em relação aos níveis/modalidades de ensino, constata-se que a ampla maioria dos docentes atuou prioritariamente na EPTNM, sendo que todos os 14 docentes possuem experiência nesse nível/modalidade de ensino, seguido de 02 docentes com experiência também no ensino superior.

Quanto ao tempo de atuação como docente efetivo no curso investigado, 35% ou 7 docentes possuem de 10 a 15 anos de atuação, 30% ou 6 docentes possuem de 05 a 10 anos de atuação, 25% ou 5 docentes com 15 a 20 anos e 10% ou 2 docentes com mais de vinte anos de experiência dentro do curso. Além de atuarem no ensino técnico de nível médio, foi perguntado aos professores do curso investigado, em quais outros níveis de ensino eles atuam ou já atuaram dentro da Instituição. Dos 20 docentes do curso, 12 já atuaram ou atuam em cursos de graduação na Instituição e 09 afirmaram atuar ou já terem atuado em cursos de formação inicial e continuada (FIC) para qualificação profissional.

Considerações finais

Após análise e discussão dos dados obtidos conclui-se que trata-se de um grupo de professores qualificados, em sua maioria em cursos de mestrado, o que os qualifica a atuarem nos diferentes níveis de ensino existentes na Instituição.

Na contramão da falta de regulamentação e exigência de formação para o magistério na EPTNM, verifica-se que a ampla maioria dos professores do curso buscou essa qualificação profissional, demonstrando implicitamente a importância da formação pedagógica para a atuação desses docentes. Contudo, não é possível afirmar, a partir dos dados levantados pelo questionário, que essa ação formativa foi oriunda de um desejo pessoal dos docentes pela busca dessa qualificação ou se foi por força de alguma ação institucional.

Outra característica significativa do grupo investigado é o fato de a maioria dos docentes terem experiência profissional vinculada à área de formação específica. Esse fato pode contribuir

para algumas crenças e percepções dos docentes em relação à profissão de Técnico em Edificações e às suas próprias práticas de ensino em sala de aula.

Por fim, foi possível identificar que mesmo antes do ingresso na Instituição como docente efetivo, grande parte dos professores respondentes já tinham alguma experiência anterior no magistério, seja dentro da própria instituição, seja em outras instituições públicas e/ou privadas. Considera-se que essa experiência também contribui para a construção do seu fazer em sala de aula.

Portanto, espera-se que a análise realizada junto aos docentes seja uma contribuição aos estudos sobre a formação de professores para a EPTNM. E, para o IFSul – Campus Pelotas, espera-se que este estudo possa auxiliar na avaliação das ações de formação docente da Instituição e, que a partir dos dados apresentados, surjam ações institucionais que auxiliem o docente em seu processo de qualificação e desenvolvimento profissional.

Referências

ARAÚJO, R. M. L. **A formação de professores para a educação profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora.** In: DALBEN, A. L.; DINIZ, J.; LEAL.; SANTOS, L. (org.) *Coleção Didática e Prática de Ensino.* Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

BARREIRO, C. B.; CAMPOS, V. S. **Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais.** In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out./dez. 2021

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 11.892/2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 12772/2012.** Dispõe, entre outros, sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Editora ARTMED, 2006.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, v.1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico.** *Educação e Tecnologia,* Belo Horizonte, v. 11, n.2, p. 03-09, jul./dez. 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE.

TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE NURSING COURSE: A ANALYSIS.

Luis Fernando Bogéa Pereira⁶⁵

Universidade Federal do Maranhão, São Luis, MA, Brasil
Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD

Maria Alice Melo⁶⁶

Universidade Federal do Maranhão, São Luis, MA, Brasil
Escola, Currículo e Formação Docente - GEPECURFORD

Resumo

Este texto trata de uma pesquisa em curso, denominada "Formação de professores e prática pedagógica no curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão/Campus Pinheiro: uma análise, realizada pelo Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, na linha de Pesquisa Instituições Educacionais, Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Maranhão. O estudo fundamenta-se na perspectiva histórico crítica, tendo como fundação teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, que permitirá analisar e compreender o objeto deste estudo em sua totalidade, em seu movimento na historicidade com suas mediações em meio aos antagonismos sociais. Tem como objetivo analisar a concepção de formação de professor e prática pedagógica no curso de enfermagem buscando compreender o significado dos determinantes históricos e materiais em sua intencionalidade e que articulações são evidenciadas face á disputa ao projeto educacional hegemônico e ideológico do capitalismo. Para a produção das informações discutidas neste texto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tipo estado da questão. A análise indicou dentre as concepções teórico pedagógicas hegemônicas que estão subsidiando a formação de professores, bem como a prática pedagógica dos professores de enfermagem incluem-se a pedagogia das competências, pedagogias tecnicistas e do "aprender a aprender". Os resultados demonstraram ainda a problemática da dicotomia teoria-prática. Um processo formativo com base na articulação entre a teoria e a prática, ou seja, na práxis, articulador de uma visão totalizante dos fenômenos educativos, se mostrou secundário, em prejuízo do exercício autônomo, crítico e consciente da prática pedagógica do enfermeiro professor. Conclui-se que há uma necessidade de tecer caminhos para a formação de professores enfermeiros, bem como de suas práticas pedagógicas que superem a quase total hegemonia das pedagogias do "aprender a aprender" com destaque para a pedagogia do professor reflexivo e das competências.

Palavras-chave: Formação professor. Enfermeiro. Prática Pedagógica. Pedagogia Histórico Crítica. Ensino Superior.

Abstract

This text deals with ongoing research, called "Teacher training and pedagogical practice in the Nursing course at the Federal University of Maranhão/Campus Pinheiro: a analysis, carried out by the School, Curriculum and Teacher Training Research Group, in the line of Research Educational Institutions, Curriculum, Training and Teaching Work at the Federal University of Maranhão. The study is based on the critical historical perspective, having as its theoretical-meth-

65 **Luís Fernando Bogéa Pereira**, ORCID: 0000-0003-0968-7307. Universidade Federal do Maranhão. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente. Escrita do texto, coleta e análise de dados Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5011075833366525> E-mail: luis.fernando@ufma.br

66 **Maria Alice Melo**, ORCID: 0000-0002-6172-1608. Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (PPGE/USP). Mestre em Educação pelo IESAE/FGV. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Maranhão. Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000> E-mail: ma.melo@terra.com.br

odological foundation historical-dialectical materialism and Historical-Critical Pedagogy, which will allow analyzing and understanding the object of this study in its entirety, in its movement in historicity with its mediations in amid social antagonisms. It aims to analyze the conception of teacher training and pedagogical practice in the nursing course, seeking to understand the meaning of historical and material determinants in their intentionality and which articulations are evidenced in the face of the dispute with the hegemonic and ideological educational project of capitalism. To produce the information discussed in this text, a bibliographical research was carried out, like the state of the issue. The analysis indicated that among the hegemonic theoretical pedagogical concepts that are supporting teacher training, as well as the pedagogical practice of nursing teachers, include the pedagogy of skills, technical pedagogies and "learning to learn". The results also demonstrated the problem of the theory-practice dichotomy. A training process based on the articulation between theory and practice, that is, in praxis, articulating a totalizing vision of educational phenomena, proved to be secondary, to the detriment of the autonomous, critical and conscious exercise of the pedagogical practice of the nurse teacher. It is concluded that there is a need to create paths for the training of nursing teachers, as well as their pedagogical practices that overcome the almost total hegemony of "learning to learn" pedagogies, with emphasis on the pedagogy of the reflective teacher and skills

Keywords: Teacher training. Nurse. Pedagogical practice. Critical historical pedagogy. University education

Introdução

Este trabalho é referente a uma pesquisa intitulada "Formação de professores e prática pedagógica no curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão/Campus Pinheiro: uma análise, realizada pelo Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, na linha de Pesquisa Instituições Educacionais, Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Maranhão, que tem como coordenadora a professora Dra. Maria Alice Melo.

O referido Grupo de Pesquisa vem ampliando e fortalecendo sua rede de pesquisas na área da formação de professores, currículo e trabalho docente na linha de pesquisa instituições educacionais, currículo, formação e trabalho docente, a qual este texto se refere e cujos pesquisadores/autores deste trabalho estão vinculados.

Quando se analisa a prática pedagógica do enfermeiro professor no ensino superior percebe-se que esta prática está radicada pela concepção neutra, apolítica, ahistórica e tecnicista da educação. Destarte é preciso levar em conta que no âmbito global a formação de professores vem se desenvolvendo ao longo da história permeada pelas condições históricas, materiais e ideológicas, em que os termos e as correlações de forças determinam seus princípios, caminhos e contornos. No âmbito da correlação de forças, os modelos de formação de professores engendram a tessitura das práticas pedagógicas dando-lhes determinados contornos. Estas poderão se constituir em práticas que emancipam o sujeito e façam com que este promova transformações em seus contextos ou então que o preparem para a manutenção da ordem econômica e social vigente – a ordem neoliberal.

A partir desta assertiva nosso intento ao escrever este texto é analisar a concepção de formação de professor e prática pedagógica no curso de enfermagem buscando compreender o significado dos determinantes históricos e materiais em sua intencionalidade, indicando resultados parciais com discussões, levando-se em consideração o terreno de tensões e relações diferenciadas de poder, e a conseqüente configuração das práticas pedagógicas.

Inferimos que a formação de professores para o ensino superior, se constitui/constituiu, historicamente num terreno de disputa e tensões entre grupos com visões e interesses divergentes. Nesse terreno, os grupos hegemônicos na maioria das vezes, é que determinam, os rumos a seguir e, assim, definem o lado para o qual vai se dar a curvatura da "vara", como nos diz Saviani (2013), citando a expressão da "teoria da curvatura da vara" de Lenin. Em suma, estamos querendo dizer que em um terreno rico de embates ideológicos, há a necessidade de não só colocar a "vara" na posição correta, mas de curvá-la para o lado oposto, para que assim, sejam corrigidos os desvios, de modo a abalar as certezas e desautorizar o senso comum.

A formação do professor do ensino superior, intencionalmente planejada para efetivação de uma determinada prática social não pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao analisar esta formação, enquanto prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamo-nos com a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação (MARTINS, 2010).

Nesta trama social, dado o, cenário de correlação de forças, ao mesmo tempo em que ocorrem conquistas para a democratização da educação, verifica-se com maior predominância a presença de setores vinculados ao mercado, influenciando a formação de professores das mais diversas formas, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, com implicações negativas para o processo de democratização da educação e da sociedade. (ADRIÃO et al., 2018).

A partir deste cenário propomo-nos a discutir a formação de professores do ensino superior com ênfase nos rumos que, como fios tecem os contornos e configurações das práticas pedagógicas, tendo como norteamento, as seguintes questões: Sob quais concepções teórico-pedagógicas tem se constituído a formação de professores enfermeiros do ensino superior? Para quais rumos essa formação tem caminhado e que contornos tem dado às práticas pedagógicas?

A formação de professores do ensino superior tem sido objeto de estudos que indicam a necessidade de análises constantes sobre suas direções e tessituras, enquanto definidoras dos contornos das práticas pedagógicas. A formação não é um constructo arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e da relação da formação de dado trabalhador com o produto do seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre (CUNHA, 2003; MARTINS, 2010).

Historicamente o ensino de enfermagem inspira-se no modelo americano. As primeiras instrutoras norte-americanas que vieram ao Brasil para implantação do curso de enfermagem da Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública se encarregaram de fazer a transposição do modelo curricular e conseqüentemente do modelo que subsidiam as práticas de ensino (BARREIRA et. al, 2011; RIZOTTO, 1995).

Nesta perspectiva faz-se necessário um estudo sob o ponto de vista dos fundamentos teórico e conceituais, a definir as configurações e contornos da atividade docente historicamente constituída, tendo em vista desvelar as concepções teórico pedagógicas que subjazem a formação do enfermeiro professor e conseqüentemente a sua prática pedagógica.

Múltiplas determinações e contradições influenciam, o contexto da formação e atuação dos professores, com respectivas inflexões no campo teórico. Portanto, analisar e compreender estas perspectivas teóricas subjacentes à atuação prática dos professores enfermeiros proporcionará identificar tendências e conceitos constitutivos da formação e atuação desses professores, fortalecendo uma rede de conceitos e experiências, enquanto fios que se entrecruzam no âmbito da formação de professores.

Aporte teórico-metodológico

Os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam o presente trabalho são os da Teoria Pedagógica Educacional Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011; 2019; 2021) e do Método Dialético (NETTO, 2011) presentes nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente e particularmente da linha de pesquisa Instituições Educacionais, Currículo e Formação Docente é o do Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa está sendo desenvolvida no Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Maranhão no Câmpus de Pinheiro, tendo como participante todos os professores efetivos do Curso. Para produção das informações e a fim de obtermos as primeiras aproximações com o objeto de estudo lançou-se mão da pesquisa bibliográfica, tipo estado da questão, o que constitui os resultados parciais apresentados neste texto. Acresce-se também aos procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados no processo de investigação, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

Resultados e discussões

Na intenção de investigar as concepções teórico-pedagógicas que subjazem a formação e a prática pedagógica do Enfermeiro professor no âmbito do estado da questão, do total de 1.031 pesquisas encontradas, ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 11 artigos científicos que versavam diretamente sobre a temática pretendida, publicados entre os anos de 2019 a 2023, em observância aos descritores estabelecidos na pesquisa: Prática *and* pedagógico, Enfermeiro *and* teoria, Enfermeiro *and* professor.

Observamos que a maioria dos trabalhos selecionados apresentam um modelo de formação do enfermeiro professor fundamentado e orientado por concepções teórico-pedagógicas hegemônicas. De acordo com Saviani (2019) do ponto de vista da relação da educação com a sociedade, as concepções teórico-pedagógicas hegemônicas são aquelas que procuram orientar a prática pedagógica no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente.

Estas concepções teórico-pedagógicas caracterizam-se ainda pelo aspecto comum da ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, associada a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade (Duarte, 2010).

Dentre as concepções teórico pedagógicas hegemônicas, os estudos apontam a pedagogia das competências, pedagogia tecnicista e do "aprender a aprender". Cabe ressaltar ainda a problemática da dicotomia teoria-prática presente no ensino de enfermagem, apontada pelos estudos analisados.

Nesta direção, cabe destacar o estudo de Vieira *et al.* (2020), cujos resultados apontam para as implicações das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem, que centradas na concepção teórico pedagógica das competências orienta a prática pedagógica do enfermeiro professor com excesso de centralidade das competências no método, incorporadas como exclusivo objetivo e intenção do processo formativo.

Vieira *et al.* (2020) apontam ainda para o direcionamento das DCN/ENF do uso de metodologias ativas pautadas no diálogo reflexivo, bem como evidencia a dissociação entre teoria e prática ao enfatizar a pedagogia do "aprender a aprender" com destaque para a experiência do educando.

Ressaltamos ainda os estudos de Silva, Jacinto e Pereira (2021), cujos resultados apontam para a predominância das teorias pedagógicas tradicional e tecnicista. Segundo os autores, os professores agem de forma mecânica, automática, repetitiva e programada, impedindo, assim, as ações reflexivas e críticas. Sob esse prisma, Silva, Jacinto e Pereira (2021) ratificam que o processo pedagógico precisa superar o modelo tradicional e tecnicista de formação do professor e buscar a ressignificação da prática pedagógica, rompendo com abordagens conservadoras, estar aberto a mudanças, à reflexão-ação, evitando o distanciamento entre teoria e prática.

Entendemos, a partir de Duarte (2010), que o caminho apontado por Silva, Jacinto e Pereira (2021) como superação das concepções pedagógicas tradicional e tecnicista reafirmam a presença de uma quase total hegemonia das "pedagogias do aprender a aprender" com destaque para a pedagogia do professor reflexivo e das competências, pois a despeito das especificidades de cada uma, elas apresentam uma mesma tônica: a negação daquilo que chamam "educação tradicional".

Percebemos uma ausência nos estudos analisados da abordagem da prática pedagógica do enfermeiro professor no ensino superior na perspectiva da concepção teórico-pedagógica histórico-crítica e, dentre as concepções apontadas pelos estudos, podemos destacar a predominância das competências.

Considerações finais

Em articulação com o tema do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de professores do Brasil, os resultados preliminares deste texto, problematiza e produz debates sobre questões específicas da formação de professores, sinalizando desafios e apontando perspectivas e possibilidades outras para o campo da formação de professores, com repercussões na transformação da realidade social, ampliando a possibilidade da produção de conhecimentos sobre formação de professores a partir de seus fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos que sustentam os processos formativos na perspectiva crítica.

O desenvolvimento da pesquisa em questão potencializa a agenda de investigação no campo da formação de professores e/ou interesses temáticos futuros, fortalecendo a rede de conexão, a partir de relações contínuas de produções coletivas em que vão preenchendo as lacunas de novos conhecimentos e inovações tecnológicas, que tragam impacto para as políticas de formação e contribua para a melhoria da vida das pessoas.

Neste sentido o Grupo de Pesquisa busca o aprofundamento de conhecimentos sobre a fundamentação teórico-metodológica da formação de professores, a partir de novas perspectivas de pesquisa, como formação humana e emancipatória, contribuindo para elaboração de estratégias e políticas que tragam algum nível de contribuição para a área de formação de professores.

Referências

ADRIÃO, T; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios. In: AGUIAR, M. A; DOURADO, L. F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BARREIRA, I et al. Primeira República: implantação da enfermagem laica e seus desdobramentos (189-1930). In: PADILHA, M. I.; BORENSTEIN, M. S.; SANTOS, I. (Orgs.). **Enfermagem história de uma profissão**. São Caetano do Sul, São Paulo. Difusão Editora, 2011.

CUNHA, M. I, da. Políticas Públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga – Portugal, v. 16, n. 2, p. 45-68, 2003.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. G; DUARTE, N. (orgs). **Formação de Professores: Limites contemporâneos e Alternativas Necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

RIZOTTO, M. L. F. **Reverendo a origem da enfermagem profissional no Brasil: a Escola Ana Nery e o mito da vinculação à saúde pública**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Escola e Democracia para além da curvatura da vara. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5. n. 2, p. 227-239, dez 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Rosilene da; JACINTO, Regina R. dos S.; PEREIRA, Rogério G. Formação pedagógica na enfermagem: reflexão para a prática. **Revista Eletrônica Acervo Enfermagem**, v. 15, 2021. ISSN 2674-7189. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/view/9080/5573>. Acesso em: 08 set. 2023.

VIEIRA, Maria A. *et al.* Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem: implicações e desafios. **R. Pesq.: Cuid. Fundam. Online**, n. 12, p. 1099-1104, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/8001/pdf>. Acesso em: 08 set. 2023.

**GRUPO DE PESQUISA FORMAR-UFF: INVESTIGANDO PROCESSOS FORMATIVOS
ORIGINADOS SOB A PERSPECTIVA COLABORATIVA NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE**

**FORMAR-UFF RESEARCH GROUP: INVESTIGATING FORMATIVE PROCESSES ORIGINATED
FROM A COLLABORATIVE PERSPECTIVE IN THE EARLY STAGES OF TEACHING CAREERS**

Mônica Vasconcellos⁶⁷

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil
Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas - Formar-
-UFF

Helen Ferreira⁶⁸

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil
Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas - Formar-
-UFF

Monica dos Santos Toledo⁶⁹

Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil
Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas - Formar-
-UFF

Patrícia Gomes Passos⁷⁰

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas - Formar-
-UFF

Resumo

Neste trabalho, apresentamos informações relacionadas a uma pesquisa em andamento intitulada "Com a palavra os professores iniciantes! Relações entre processos formativos e os saberes docentes originados sob a perspectiva colaborativa". A pesquisa tem por objetivo investigar relações entre processos de formação docente forjados a partir de perspectivas colaborativas e as estratégias adotadas por professores que iniciam a carreira com vistas à superação dos desafios profissionais, bem como analisar os saberes docentes originados neste processo. O ambiente investigado é composto por professores experientes e iniciantes da Educação Básica, do Ensino Superior e licenciandos vinculados ao Grupo – Formar-UFF/CNPq, que juntos estudam/rão, construirão estratégias pedagógicas e analisarão, continuamente, os conhecimentos desencadeados neste processo que se desenvolverá a partir das reais necessidades e das dificuldades encontra-

67 **Mônica Vasconcellos**, ORCID: 0000-0003-2938-2121. Universidade Federal Fluminense; Faculdade de Educação; Departamento SSE. Professora da Faculdade de Educação e do PPGE da UFF. Coordenadora do Formar/UFF - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq e Tutora do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar (PET-MEC/SESu). Contribuição de autoria: Autora - participação na construção coletiva e na revisão final do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3715055413703709> E-mail: monicavasconcellos@id.uff.br

68 **Helen Pereira Ferreira**, ORCID: 0000-0001-9759-0681. Universidade Federal Fluminense; Faculdade de Educação; Departamento SSE. Professora da Faculdade de Educação (FEUFF). Pesquisadora do Formar/UFF - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq. Contribuição de autoria: Coautora - participação na construção coletiva e na revisão final do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0757226338583676> E-mail: hpferreira@id.uff.br

69 **Monica dos Santos Toledo**, ORCID: 0000-0003-0726-2815. Universidade Federal Fluminense; Colégio Universitário Geraldo Reis; Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Professora da Educação Básica no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni-UFF). Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFF. Pesquisadora do Formar/UFF - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq. Contribuição de autoria: Coautora - participação na construção coletiva e na revisão final do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6206337550081406> E-mail: monicasantos@id.uff.br

70 **Patrícia Gomes Passos**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2733-3879>. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Colégio de Aplicação; Departamento da Direção adjunta de ensino. Técnica em Assuntos Educacionais no CAP-UFRJ e Orientadora Pedagógica no município de São João de Meriti. Doutoranda em Educação pelo PPGE-UFF. Pesquisadora do Formar/UFF - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq. Contribuição de autoria: Coautora - participação na construção coletiva e na revisão final do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/728211132683625> E-mail: pgpassos@id.uff.br

das pelos iniciantes no contexto escolar. A pesquisa é composta por quatro fases: levantamento do material bibliográfico sobre formação docente, ingresso na profissão e pesquisa colaborativa; produção de memoriais de formação; rodas de conversa com os integrantes do Grupo destinadas ao diálogo sobre os memoriais elaborados no contexto da Pesquisa; realização de oficinas pedagógicas que tomem como ponto de partida os temas listados pelos professores iniciantes e pelos futuros docentes. Acreditamos que por seu intermédio, construiremos um percurso de pesquisa e formação alinhados à perspectiva colaborativa e à valorização das experiências docentes, tomando as narrativas dos professores e dos futuros professores como fontes propícias à reflexão, à produção de conhecimentos e à superação dos complexos desafios que emergem da formação inicial e do ambiente profissional dos professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pesquisa Colaborativa. Professor Iniciante. Grupo de Pesquisa. Relação Escola-Universidade.

Abstract

In this work, we present information related to an ongoing research titled "With the word of beginner teachers! Relationships between formative processes and teaching knowledge originated from a collaborative perspective." The research aims to investigate relationships between teacher training processes forged from collaborative perspectives and the strategies adopted by novice teachers to overcome professional challenges. Additionally, it seeks to analyze the teaching knowledge generated in this process. The investigated environment consists of experienced and novice teachers in Basic Education, Higher Education, and teacher candidates affiliated with the Formar-UFF/CNPq Group. Together, they will study, develop pedagogical strategies, and continuously analyze the knowledge generated in this process based on the real needs and difficulties encountered by beginners in the school context. The research will unfold in four phases: literature review on teacher training, entry into the profession, and collaborative research; production of training memorials; roundtable discussions with group members for dialogue on the memorials produced in the context of the research; and conducting pedagogical workshops based on the themes identified by novice and future teachers. We believe that through this process, we will construct a research and training path aligned with a collaborative perspective and the appreciation of teaching experiences. The narratives of teachers and future teachers will be considered valuable sources for reflection, knowledge production, and overcoming the complex challenges arising from initial teacher training and the professional environment.

Keywords: Teacher Training. Collaborative Research. Novice Teacher. Research Group. School-University Relationship.

Introdução

Por meio deste trabalho, apresentamos uma pesquisa em desenvolvimento pelo Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – Formar-UFF/CNPq, no contexto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). A investigação, concebida coletiva e colaborativamente pelos integrantes do referido Grupo, intitula-se "Com a palavra os professores iniciantes! Relações entre processos formativos e os saberes docentes originados sob a perspectiva colaborativa".

Em linhas gerais, a pesquisa propõe um estudo sobre as relações entre os processos de formação docente e o início da carreira, a partir de epistemologias colaborativas que contribuam com a superação das dificuldades encontradas no período de entrada na profissão. Dialogando com perspectivas ligadas à pesquisa colaborativa, a investigação envolve professores da Educação Básica, do Ensino Superior e licenciandos vinculados ao Grupo Formar-UFF/CNPq em estudos e ações pedagógicas que contribuam com o trabalho desenvolvido na fase de inserção profissional, tomando por referência os desafios e as reais possibilidades encontradas pelos envolvidos nas escolas nas quais atuam.

O Grupo Formar-UFF/CNPq se dedica, há cerca de seis anos, a estudar, elaborar e desenvolver projetos relacionados à Didática, à formação de professores e às práticas pedagógicas. Dentre os temas já discutidos, destacamos a formação de professores a partir do contexto da profissão e do diálogo entre universidade e escola básica (NÓVOA, 2017; ZEICHNER, 2010); as discussões sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014; FREIRE, 2019); os estudos sobre grupos colaborativos e pesquisa colaborativa (FIORENTINI, 2019; BOAVIDA e PONTE, 2002), assim como as discussões iniciadas sobre o trabalho com narrativas (auto)biográficas (PASSEGGI, 2008; BRAGANÇA, 2023).

Em articulação com esses estudos, integrantes do Grupo Formar vêm desenvolvendo projetos interdisciplinares em parceria com escolas públicas de Niterói/RJ envolvendo professores e estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ao longo deste processo, também, produzem materiais didáticos - físicos e digitais - necessários à sua realização. Os temas abordados em cada projeto interdisciplinar são, em geral, definidos pelos estudantes das escolas envolvidas, por meio de argumentação e votação. As questões abordadas têm origem nas observações e nas interações entre os licenciandos e os referidos estudantes, ocorridas no período de aproximação com a escola que antecede a elaboração dos projetos (VASCONCELLOS e SANTIAGO, 2017). Sob o enfoque interdisciplinar, em todos os projetos são contemplados os conteúdos indicados pelos professores de cada turma, em consonância com os documentos oficiais vigentes.

Essa parceria colaborativa entre professores, estudantes e licenciandos tem gerado importantes contribuições para a formação dos partícipes e desencadeado o surgimento de questões didático-pedagógicas que nos convidam a olhar com mais atenção para os desafios vividos, cotidianamente, pelos professores nas escolas onde atuam. Também nos provocam a perceber as diversas e conflitantes expectativas dos licenciandos quanto ao exercício da docência e ao ingresso na profissão. Esses aspectos nos levam a dirigir nossos olhares, enquanto Grupo de Pesquisa diverso e heterogêneo, para as questões relacionadas ao início da docência, compreendendo que a própria composição do Grupo pode contribuir com a ampliação de olhares e o aprofundamento de temas que ajudem a minimizar os impactos negativos, frequentemente, vividos no período de inserção profissional docente (SANTOS e VASCONCELLOS, 2020).

Assim, buscamos construir um percurso de pesquisa e formação alinhado à perspectiva colaborativa e à valorização das experiências e das narrativas docentes como fontes propícias para a reflexão, a produção de conhecimentos e a superação dos complexos desafios presentes na formação docente e no ambiente profissional dos professores, sobretudo, no momento inicial da carreira.

Aporte teórico-metodológico

Enquanto conceitos relevantes para o caminhar de nossa pesquisa, destacamos a formação de professores (FREIRE, 2019; GATTI, 2016; NÓVOA, 2017), o início da carreira docente (MARCELO GARCIA, 2017; TARDIF, 2014) e as epistemologias colaborativas (FIORENTINI, 2019; BOAVIDA e PONTE, 2002).

Entrelaçando esses conceitos, compreendemos a formação de professores enquanto movimento processual, contínuo e coletivo que, sendo permeado por conhecimentos relacionados à colaboração, pode trazer ao início da docência caminhos outros que possibilitem ao professor iniciante um novo olhar acerca da entrada na carreira que, em sua maioria, é atravessada por dificuldades múltiplas e inseguranças que acabam levando os jovens professores a decidirem pelo abandono da profissão (GONZALEZ-ESCOBAR, *et al*, 2020; SANTOS e VASCONCELLOS, 2020).

Em se tratando do começo da carreira, Mariano (2006) explica que os professores recém-formados vivem uma espécie de atuação frente ao espelho, ou seja, ao ingressar na profissão passam a conviver com o deslocamento da sua recente condição de estudante para a de professor/a, o que inclui se deparar com os efeitos da ruptura com o vínculo acadêmico até então estabelecido. Inclui, também, um certo desconforto gerado pela insegurança frente às constantes exigências do trabalho, entremeados por momentos de satisfação perante a oportunidade de exercer uma profissão para a qual se dedicaram por anos. Este misto de sentimentos, aliado às condições de trabalho na escola, muitas vezes, precarizadas, à baixa remuneração e ao tipo de relação que pode vir a estabelecer com a comunidade escolar pode desencadear processos de adoecimento psíquico, desencanto e até mesmo o abandono do magistério.

No que se refere à perspectiva colaborativa, acreditamos que o isolamento ao qual está submetida a maioria dos professores que ingressa na profissão envolve múltiplos, complexos, recorrentes e, muitas vezes, inéditos problemas e exigências do cotidiano profissional. As soluções necessárias para lidar com este quadro costumam ser igualmente difíceis, originais, urgentes e variadas. Portanto, a sua construção requer a configuração de saberes que tendem a ser potencializados quando novos professores têm a oportunidade de integrar processos colaborativos de formação que envolvam profissionais mais experientes e tomem por referência em seus estudos, processos metodológicos e análises dos desafios que emergem das escolas nas quais esses docentes atuam (TOLEDO e VASCONCELLOS, 2023).

Dizemos isso por entendermos que a participação em grupos colaborativos parece ser um forte indicativo de amenização dos problemas enfrentados por professores e futuros professores, na medida em que proporcionam aos participantes a chance de discutir e relatar seus anseios, com-

partilhar experiências e conhecimentos por meio de percursos que ajudam a ampliar o repertório profissional dos/as envolvidos, auxiliando-os na busca de respostas às dificuldades que são/serão enfrentadas.

Como objetivo geral do estudo, buscamos investigar relações entre processos de formação docente forjados a partir de perspectivas colaborativas e as estratégias adotadas por professores que iniciam a carreira, com vistas à superação dos desafios profissionais, bem como analisar os saberes docentes originados neste processo. Para tanto, temos como objetivos específicos: identificar e analisar os desafios e as dificuldades que afligem licenciandos/as e professores/as iniciantes acerca do ingresso no magistério; descrever e analisar as principais estratégias de formação constituídas pelo Grupo com vistas à superação dos desafios profissionais vividos no começo da profissão; apreender os saberes gerados por professores iniciantes e futuros professores no decorrer do processo formativo vivenciado com o Grupo; e relacionar as principais estratégias de formação constituídas pelo Grupo aos saberes profissionais que professores iniciantes mobilizam no desenvolvimento do seu trabalho na escola.

Em termos metodológicos, buscamos desenvolver uma pesquisa qualitativa (ALVES-MAZ-ZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2002), pautada pela abordagem colaborativa (BOAVIDA e PONTE, 2002). Essa abordagem considera a participação de todos os envolvidos na investigação em todas as suas etapas, "[...]desde a negociação do objectivo do projecto, a determinação do caminho a percorrer, a definição do conhecimento necessário para encontrar as soluções pretendidas, a criação e manutenção de relações de confiança entre os membros da equipa, o reconhecimento de impasses, a necessidade de novas respostas em função da mudança das condições em que o trabalho se realiza" (BOAVIDA e PONTE, 2002, p.10). Nesse sentido, a riqueza do papel da colaboração no processo de formação inicial e continuada do professor, reside também, no fato de direcionarmos diferentes olhares para um mesmo objeto - o ensino - permitindo que percepções diferentes sejam colocadas em xeque pelo Grupo que vai dando novas formas e outros conteúdos às nossas compreensões individuais.

Sob este enfoque, sua efetivação envolve integrantes do Grupo de Pesquisa Formar-UFF/CNPq, atualmente composto por licenciandos/as, professores/as da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF; mestrandas e doutorandas ligadas ao mesmo Programa e docentes (experientes) da educação básica que atuam em escolas públicas situadas na capital e na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. A este conjunto de membros serão integrados professores da educação básica com até 3 anos de experiências (VEENMAN, 1984) e estudantes dos dois últimos períodos dos cursos de licenciatura da UFF, egressos ou não de programas/grupos que tenham a docência como foco, tais como: Residência Pedagógica, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Educação Tutorial (PET), dentre outros, interessados/as em ingressar no magistério.

A pesquisa em pauta conta com algumas fases, distribuídas em um cronograma com duração de quatro anos - com início no primeiro semestre de 2024, a fim de possibilitar o aprofundamento dos estudos e ações formativas propostas. A primeira fase, em andamento, constitui um levantamento do material bibliográfico sobre formação docente, ingresso na profissão e pesquisa colaborativa. Temas esses que compõem o escopo da pesquisa. Também faz parte da primeira etapa, a elaboração dos memoriais de formação dos integrantes do Grupo de Pesquisa, que será melhor apresentada na seção de resultados.

A segunda fase, ainda não iniciada, envolve a identificação e adesão dos licenciandos e dos professores iniciantes interessados em se envolver com a pesquisa, a identificação dos receios e das principais dificuldades que enfrentam na escola, bem como a produção de memoriais de formação a ser elaborada pelos participantes, que também integrarão as atividades do Grupo Formar-UFF/CNPq.

A terceira fase, centrada no movimento formativo proposto pela pesquisa, prevê a realização de uma sequência de rodas de conversa (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018) com os integrantes do Grupo destinadas, entre outras coisas, à realização de oficinas pedagógicas, construídas coletivamente, que fomentem aprendizagens profissionais relacionadas aos receios e aos desafios mencionados na fase anterior, além de uma exposição das memórias e dos registros das produções desenvolvidas no contexto da pesquisa. A partir daí, a pesquisa se encaminhará para a última fase, voltada à produção do relatório final da pesquisa e à divulgação dos seus resultados por meio de publicações científicas e participação em eventos acadêmicos.

Não menos importante, é a nossa preocupação com os pressupostos éticos que garantam a integridade dos envolvidos quanto aos dados suscitados. Cabe lembrar que, no Brasil, as pesquisas envolvendo seres humanos são regulamentadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa,

vinculada ao Conselho Nacional de Saúde. Na UFF, o Comitê de Ética em Pesquisa tem como objetivo, primariamente, salvaguardar a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos integrantes da pesquisa. Cabe ressaltar que numa pesquisa com ação colaborativa, não nomeamos um sujeito da pesquisa, pois compreendemos os mesmos como sujeitos ativos, que se envolvem e compõem um grupo. Por tudo isso, ao elaborar este projeto nos pautamos pelos preceitos éticos definidos por estas entidades visando, inclusive, sua apreciação pelo referido Comitê. O mesmo rigor adotaremos na elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, após aprovação do Comitê, será entregue, lido, preenchido e assinado por todos aqueles que se sentirem à vontade para participar e partilhar o material gerado (produção textual, vídeo, áudio, registros fotográficos etc.) ao longo da investigação.

Por fim, julgamos pertinente salientar que, para além dos objetivos apresentados, acreditamos que o desenrolar desta pesquisa originará e potencializará o desenvolvimento de processos identitários e saberes profissionais dos professores, bem como propiciará a constituição de novos conhecimentos sobre a perspectiva da colaboração no elo com a formação docente e o início da carreira.

Resultados e discussões

Na fase atual da pesquisa, temos investido no levantamento e sistematização da bibliografia de referência para nosso estudo e na elaboração de memoriais de formação (BRAGANÇA, 2023; PASSEGGI, 2008) de todos os integrantes do Grupo de Pesquisa. Esse movimento tem sido importante para o fortalecimento dos laços de confiança e colaboração dos integrantes, para o autoconhecimento e para uma vivência interna de um movimento que será proposto junto aos futuros integrantes da pesquisa: os professores iniciantes. Nesse cenário, temos compreendido os memoriais como “[...] dispositivos *teoricometodológicos* de formação docente e de pesquisa em educação” (BRAGANÇA, 2023, p. 3). Na mesma direção, os movimentos de partilhas e reflexões suscitados pelos memoriais produzidos contribuem para a produção de sentidos coletivos e a reafirmação da importância do singular-plural no contexto da formação de professores (Ibidem).

Todo o processo tem sido gravado em áudio e vídeo e o material gerado será organizado, armazenado, selecionado, descrito e analisado de forma contínua pelo Grupo, por meio do diálogo com a literatura da área. Esta iniciativa, também, nos permitirá avaliar continuamente o trabalho realizado, refinar as ações constituídas e divulgar processos e resultados em espaços escolares e acadêmicos voltados a este fim. Para isso, contaremos, ainda, com anotações em cadernos de campo, atas das reuniões, fotos e outros registros que partilharemos nas redes sociais do Grupo.

Ao final do estudo, esperamos averiguar se as ações cumpridas pelo cronograma ao longo do projeto e os registros elencados poderão evidenciar a presença de perspectivas colaborativas na formação do grupo de professores iniciantes, integrantes da pesquisa, sobretudo na superação dos desafios da profissão e na análise dos saberes docentes que foram originados e/ou mobilizados nesse processo.

Além disso, há possibilidades de que as análises encontradas nesse estudo, possam evidenciar particularidades no grupo dos professores, integrantes da pesquisa, que permitam desenvolver um olhar mais específico, resguardando as devidas proporções no que tange ao *locus* de atuação de cada professor/a, assim como os segmentos escolares aos quais estão inseridos.

Ressaltamos, ainda, que nesta pesquisa, a opção pela colaboração busca impulsionar uma perspectiva integradora das relações e, portanto, sensível à produção de conhecimentos ligados ao magistério que nos levem à construção de uma escola outra, para uma sociedade em permanente transformação.

Considerações finais

Alinhadas aos pressupostos da pesquisa colaborativa, entendemos que ao estabelecer uma parceria entre universidade e escola, mediante o desenvolvimento de ações conjuntas que possibilitem articulações contínuas entre teoria e prática, por meio da aproximação com a prática docente, professores/as da Educação Básica, licenciados/as e docentes da Universidade Federal Fluminense (UFF) terão a oportunidade de levantar e se debruçar sobre as questões que surgirem na escola; construir alternativas para os desafios profissionais que emergirem; desenvolver estudos que contribuam com o andamento do trabalho; analisar, coletivamente e publicizar os conhecimentos gerados neste processo.

Dessa maneira, evidenciamos que a pesquisa em questão possui o potencial de gerar significativas contribuições para a formação dos partícipes, além de incitar a formulação de indagações de cunho didático-pedagógico que induzam a uma análise mais profunda dos desafios enfrentados diariamente pelos docentes em suas respectivas instituições de ensino. Adicionalmente, a pesquisa pode oferecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias destinadas a superar as dificuldades inerentes ao exercício da docência e à inserção na profissão, fundamentando-se nas premissas das epistemologias colaborativas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 203p.

BOAVIDA, A. M. e PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**, 2002, p. 43-55. Lisboa: APM.

BRAGANÇA, I. F. de S. Memoriais em contextos de formação e pesquisa: abordagens narrativas e (auto)biográficas. **Linhas Críticas**, 29, e 47919, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/47919> Acesso em: 10/11/23.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M., ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20192/mpm5612/cap2.pdf>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/abstract/?lang=pt>

GONZALEZ-ESCOBAR, M., SILVA-PEÑA, Ilich, PRECHT-GANDARILLAS, A., KELCHTER-MANS, G. Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 592-604, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146706>

MARCELO GARCIA C., VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia en latinoamérica. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/?lang=es>

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, Emília Freitas (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. p.17- 26.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>

PASSEGGI, M. da C. Memoriais autobiográficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente (org.)**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, de R. **Conversa como metodologia de pesquisa: Pro que não?** Rio de Janeiro: Ayvu editora, 2018.

SANTOS, D. R., VASCONCELLOS, M. **Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: retratos do abandono do magistério no Brasil**. Curitiba: CRV. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, M.; VASCONCELLOS, M. **Da solidão ao encontro:** argumentos em torno da formação de professores em perspectiva colaborativa. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Araraquara, v. 18, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17007/16984>

VASCONCELLOS, M., SANTIAGO, M. Cursos de licenciatura e práticas docentes na educação básica: relações entre o referencial freireano e a formação inicial inspirada pela abordagem interdisciplinar. *Revista ALEPH*. n. 28. jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39192>

VEENMAN, S. **El proceso de llegar a ser profesor:** un análisis de la formación inicial. *In: VILLA, A. (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, 1984. p. 39-68.

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

**O GRUPO DE PESQUISA INVESTIGAÇÃO/UFR/MT EM PERCURSOS,
PESQUISAS E MOVIMENTOS TRIPARTITES**

**THE RESEARCH GROUP INVESTIGATION/UFR/MT IN COURSES,
RESEARCHES AND TRIPARTITE MOVEMENTS**

Rosana Maria Martins⁷¹

Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, MT, Brasil
Nome do grupo de pesquisa – Investigação
Eixo II

Simone Albuquerque da Rocha⁷²

Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, MT, Brasil
Nome do grupo de pesquisa – Investigação
Eixo II

Resumo

O grupo de pesquisa Investigação, situado no programa de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso (PPGEdu), compreende duas frentes de estudos e pesquisas que o destacam dos demais grupos no Estado. Trata-se de abordar, investigar programas, projetos e políticas de formação de profissionais da educação em Mato Grosso, que não somente professores, e o outro foco, soma-se aos pesquisadores que têm envidado estudos sobre a temática do professor iniciante e experiente e os dilemas da docência. Para tanto, envolve processos de acolhimento, acompanhamento, inserção e indução, este último aprofundando a discussão junto a estudos com a PUC/SP. Mato Grosso apresenta, em alguns municípios, o exercício da função de coordenação atribuída ao professor iniciante, fato este que aflorou a busca por investigações, busca esta que não se perfaz sem abordar as necessidades formativas desse contingente de professores que vive dupla dificuldade, a de ser iniciante e a de assumir a coordenação nessa fase da carreira docente. Para melhor compreender a dimensão dos estudos sobre o tema, resolveu-se abordar a região Centro-Oeste, buscando identificar/situar grupos de pesquisa, programas, temáticas que envolvam iniciantes em processo de inserção e indução. O grupo de pesquisa Investigação revelou que, até este período de buscas, as propostas de indução são efetivadas por projetos que agregam Universidade x Secretarias e redes de educação, indicando haver poucas políticas públicas sobre indução à docência e, conseqüentemente, o atendimento às necessidades formativas de professores iniciantes.

Palavras-chave: Professor iniciante. Inserção. Acompanhamento. Necessidades Formativas. Indução à docência.

Abstract

The research group InvestigAction, situated in the Graduate Program in Education of Mato Grosso (PPGEdu), comprehends two fronts of studies and research that highlights it from the other groups in the state. It focuses on approaching, investigating programs, projects and policies of education of professionals of education in Mato Grosso, which not only teachers and the other focus, add to the researchers that have made efforts on studies about the theme beginner and experienced

71 **Rosana Maria Martins**, ORCID: 0000-0003-4140-8830. Professora da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Curso de Pedagogia; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFR). Doutora em Educação pela UFSCar e pela Universidade de Extremadura (UEx-Espanha). É vice-líder do Grupo de Pesquisa Investigação (PPGEdu/UFR). Pesquisa na área de professor iniciante e experiente, indução à docência, história de vida, narrativas (auto)biográficas, entre outras. Contribuição de autoria: Responsável pela concepção e desenvolvimento da investigação, escrita do texto, do desenho metodológico, da organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito e da revisão do conteúdo intelectual do texto final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0099631864718875> E-mail: rosana.martins@ufr.edu.br

72 **Simone Albuquerque da Rocha**, ORCID: 0000-0002-2217-7531. Professora Titular da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR); Curso de Pedagogia; Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFR). Doutora em Educação pela UNESP. É Líder do grupo de pesquisa Investigação (PPGEdu/UFR). Pesquisa na área de Formação de Professores - Professores iniciantes e narrativas de formação em pesquisas em diferentes níveis e modalidades. Contribuição de autoria: participação na organização e execução do projeto e na escrita do manuscrito; da análise/interpretação dos dados, do levantamento da literatura; da revisão do conteúdo intelectual do texto final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364731326374137> E-mail: simone.albuquerque@ufr.edu.br

teacher and the dilemmas of the teaching profession. For this purpose, it embraces processes of reception, monitoring, insertion and induction, this last strengthens the discussion with the studies with PUC/SP. Mato Grosso presents, in some cities, the exercise of the function of coordination attributed to the beginner teacher, fact which emerged the search for investigations, search that is not conducted without approaching the educational necessities of this contingent of teachers that live double difficulty, of being beginners and of assuming the coordination in this phase of the teaching career. To better comprehend the dimension of the studies about the theme, it was determined approaching the Center-west region, seeking to identify/situate research groups, programs, themes that involve beginners, in process of insertion and induction. The research groups InvestigAction revealed that, up to this period of searches, the proposals of induction are conducted through projects that aggregates University x Secretaries and the education networks, indicating that there are few public policies about induction to the teaching profession and, consequently the assistance to the educational necessities of beginner teachers.

Keywords: Beginner teacher. Insertion. Monitoring. Educational Necessities. Induction to the teaching profession.

Introdução

O grupo de pesquisa InvestigAção teve suas atividades iniciadas em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá e completa 20 anos de existência.



Ao ser constituído, em 2004, foi idealizada a logomarca do grupo, no sentido de expressar a atividade de pesquisa e Ação, escrita em letra cursiva em giz, simbolizando a diversidade da prática docente em diferentes cores, sinalizando programas, projetos e tipos de pesquisas sobre formação de profissionais de educação e políticas educacionais.

Nesse período, a coordenadora do grupo era docente do programa da UFMT, sendo que, em 2010, desligara-se para participar do recém-criado Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) em Rondonópolis, à época, Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR). O InvestigAção ficou filiado à UFMT até março/2021, quando se transferiu para a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), criada oficialmente em 2020. Atualmente, o grupo de pesquisa InvestigAção está vinculado à linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa, no PPGEdu/UFR. A proposta dessa linha *dedica-se ao estudo das políticas públicas educacionais, com foco na formação de professores e na educação profissional, nos processos de ensino e aprendizagem, no trabalho educativo, na gestão educacional e organização do trabalho escolar, nas políticas e práticas curriculares, na construção do conhecimento escolar e na história das ideias, bem como nas questões relacionadas à diferença e à diversidade.*

Com a transferência do Grupo de Pesquisa InvestigAção para o Câmpus Universitário de Rondonópolis, o referido grupo continuou sob a liderança da Prof^a. Dr^a. Simone Albuquerque da Rocha e, atualmente, soma-se à vice-líder, Prof^a. Dr^a. Rosana Maria Martins e professoras/pesquisadoras de outras IFES brasileiras e internacional, Dr^a. Maria Teresa Jacinto Sarmento, da Universidade do Minho, Portugal.

Destacamos que o grupo de pesquisa InvestigAção foi hospedeiro, por quatro anos (de 2013 a 2017) do projeto OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI, tornando-se um marco na formação no município de Rondonópolis. Hoje, a proposta formativa intitula-se Formação de Educadores (FormEduc/UFR) e vem, ao longo destes anos, de maneira aguerrida, lutando para melhorar a formação docente continuada, destacando sua importância para o professor iniciante, via trabalho colaborativo Universidade-Escola.

O grupo contempla, atualmente, em seu *corpus*, três projetos de pesquisa, sendo um deles interinstitucional, vinculado à pesquisa cadastrada no CNPq como Projeto *Universidades, escolas e comunidades: a construção de "espaços híbridos" na formação de professores da educação básica no Brasil* submetido para Chamada CNPq/MCTI N^o 10/2023 - Faixa B - Grupos Consolidados, coordenado por Júlio Emílio Diniz-Pereira e envolve 16 instituições nacionais e internacionais. **Outros** dois projetos são cadastrados na UFR; um deles centra-se em "Professores em exercício nos diferentes *loci* da prática profissional em Mato Grosso: modalidades, programas e políticas II"

(cadastro no SUAP 891/2023) e envolve pesquisas que tratam de aspectos centrais da formação de professores, abrangendo os Estágios Curriculares Supervisionados, projetos e programas de formação continuada de professores e políticas de formação de professores em Mato Grosso. O outro, sobre "Professores iniciantes e experientes em Mato Grosso e seu desenvolvimento profissional II" (cadastro no SUAP/UFR 888/2023), abarca pesquisas, estudos, levantamentos, mapeamento quantitativo e qualitativo de iniciantes atuantes no Estado de Mato Grosso.

Neste artigo, vamos apresentar os dados gerados em uma pesquisa que também compôs as discussões sobre professores iniciantes, intitulada: "Necessidade formativa e indução profissional de professores iniciantes: caminhos para a formação continuada" (cadastro SUAP/UFR n. 77/2021), coordenada pela professora Dr^a. Rosana Maria Martins, tendo como colaboradora a professora Dr^a. Simone Albuquerque da Rocha, também de mestrandos do PPGEdU/UFR e graduandas do Curso de Pedagogia da UFR. O objetivo dessa pesquisa, finalizada em novembro de 2023, foi apresentar um mapeamento em bancos de dados no período de 2013 a 2023, a fim de expor os trabalhos que versam sobre a articulação entre Necessidade Formativa e processo de Indução profissional de professores iniciantes e que colaboram com o processo formativo dos iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI) e suas necessidades formativas, a fim de oferecer contribuições científicas à problemática apresentada, com o propósito de mergulhar nas pesquisas e literaturas disponíveis, sendo uma oportunidade única de os pesquisadores realizarem um "confronto crítico dos autores/pesquisadores consultados" (THERRIEN; THERRIEN, 2004, p.15).

Esse projeto de pesquisa contemplou o Projeto de Pesquisa "Professores iniciantes e experientes e seu desenvolvimento profissional, impasses, desafios e necessidades formativas" e, ainda, integrou um Projeto maior da PUC/SP, finalizado no CNPq, sob a coordenação da professora Marli André, envolvendo 14 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Os dados foram gerados, no período de 2013 a 2023, pois coincide com as pesquisas que o grupo de Pesquisa InvestigaçãO principia acerca da temática início da carreira docente. As questões que mobilizaram este estudo foram: Qual o volume de pesquisas apresentado, nesse período, aborda a articulação dessas temáticas? Que índice, desse quantitativo, está alocado em Mato Grosso? Quantas pesquisas desse montante de Mato Grosso são provenientes do Grupo de Pesquisa InvestigaçãO? O que expõem essas pesquisas? Realizam-se as investigações em *sites* brasileiros que disponibilizam dados dos programas de Pós-GraduaçõEs em EducaçãO e em revistas indexadas.

No texto que segue, vamos expor um esboço da fundamentação teórica assumida e, a seguir, apresentar os dados gerados sobre indução profissional e suas necessidades formativas.

Início à docência: algumas considerações acerca de necessidades formativas e indução à docência

É interessante afirmar que partimos do entendimento de que o termo "necessidades formativas" é polissêmico, sendo que seus estudos devem estar "associados a estudos sobre análises de necessidades, demandas e desafios" (SOUZA *et al.*, 2020, p.3).

Para os pesquisadores Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 30-32), necessidade de formação é compreendida como "[...] o conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico [...]". De acordo com os autores, ao longo de sua trajetória profissional, manifestam o que chamam de constructos interpretativos, o que "implica o uso de metodologias dinâmicas que favoreçam a participação efetiva dos professores na tomada de consciência das suas necessidades".

Lima (2015, p. 345), em seus estudos, conceitua necessidades formativas como "conotações de caráter objetivo e subjetivo", cujas conotações de caráter objetivo refletem "uma necessidade natural e social" e de caráter subjetivo, pois só existem pelas percepções do sujeito, isto é, sob sua realidade, o que, segundo a autora, trata-se "de uma construção mental".

Para Souza *et al.* (2020, p. 3-4), as necessidades formativas "estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos".

Já indução profissional é um processo, como afirma Flores (2000), em que o iniciante busca conseguir o domínio e o controle da situação pedagógica, além da necessidade de afiliação e de pertença ao grupo e também da necessidade de encontrar segurança para sobreviver. Nesse período, o professor assume parte da teoria que aprendeu no curso de formação inicial e busca, em vi-

vências passadas e presentes, o saber prático de que precisa. São suas trajetórias, avanços e recuos que o auxiliam nas aprendizagens de ser professor.

Portanto, é o momento em que o professor iniciante precisa desenvolver sua identidade como docente e assumir um rol concreto dentro do contexto de um centro educativo (VAILLANT; MARCELO, 2015).

Compreendemos a indução como "um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente", que abarca um período de dois a três anos, tornando-se um programa de desenvolvimento profissional de professores, proposto por uma instituição educacional, com o propósito de "manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade" (WONG, 2004, p. 42).

Salientamos que o propósito é contribuir para e com as reflexões que vêm sendo conduzidas nos últimos anos no Brasil, no campo da discussão sobre professores iniciantes. Concordamos com Alarcão e Flores (2014, p. 113) ao afirmarem que "o conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional".

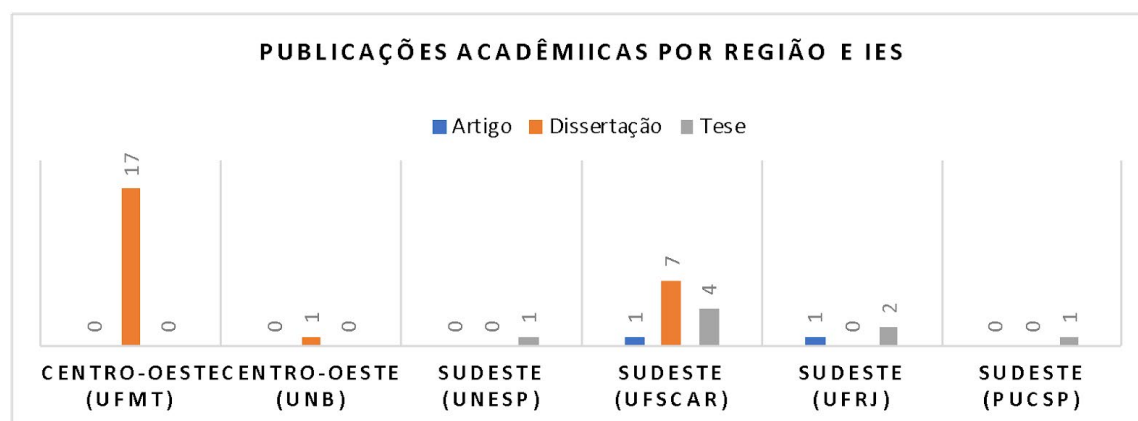
Entre os autores que versam sobre o objeto que ora me proponho a pesquisar, destacamos Estrela, Madureira e Leite (1999), Lima (2015), Souza et al. (2020), Wong (2004), Vaillant e Marcelo (2015), Alarcão e Flores (2014), dentre outros pesquisadores preocupados com o processo de indução profissional de professores iniciantes.

Os dados gerados

Assim, a partir do objetivo proposto e dos resultados obtidos através do levantamento dos dados na BDTD, CAPES, SciELO e PPGEs, foi possível selecionar o quantitativo de 52 trabalhos, que compuseram o *corpus* desta investigação, organizados em uma categoria e distribuídos em sete subcategorias, apresentadas e interpretadas por meio de uma análise qualitativa, sendo expostas por intermédio de texto descritivo analítico, figuras e gráficos.

Das publicações, foram selecionadas 36 para compor o repertório de análise dos dados gerados sobre indução à docência de professores dos anos iniciais e, conseqüentemente suas necessidades formativas. Desses, dois são artigos científicos, 25 são dissertações e oito são teses, distribuídos entre os anos de 2014 e 2023. Com relação à origem dos trabalhos, foi realizado o levantamento por IES e suas respectivas localidades, tendo em vista que os bancos de dados pesquisados armazenam publicações advindas de Programas de Pós-Graduação brasileiros, conforme trazemos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por região e IES (2012-2023)



Fonte: elaborado por Martins (2023)

Percebemos que as publicações selecionadas neste levantamento se concentram na região Centro-Oeste (18) e Sudeste (17), respectivamente. Assim, essas duas regiões representam a totalidade de 100 por cento do objeto de análise desta investigação, tendo em vista que as demais regiões não apresentaram trabalhos dentro do objetivo principal desta pesquisa, a qual tem como foco o processo de indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no Ensino Fundamental I (EFI) e suas necessidades formativas. Um dado importante chamou-nos a atenção, qual seja, o

número de pesquisas sobre a inserção e indução docente de professores iniciantes dos anos iniciais no EFI, cuja maioria foi realizada no âmbito das Universidades Públicas.

Nesse sentido, após apresentar quantitativamente os dados de caracterização das publicações que fazem parte deste Estado do Conhecimento, trazemos o representativo das publicações dos dados relacionadas à seguinte questão: quantas pesquisas deste montante de Mato Grosso são provenientes do Grupo de Pesquisa Investigação? Evidenciamos, a seguir, as dissertações do Grupo Investigação depositadas no PPGEdu/UFR, referentes ao objeto desta pesquisa, salientando que das 18 pesquisas encontradas nos bancos de dados sobre processo de indução de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental-I e suas necessidades formativas, 17 são do grupo de Pesquisa Investigação.

No quadro abaixo, traremos informações quanto à temática pesquisada, o ano da defesa, o título da pesquisa e a autoria da dissertação.

Quadro 1 - Produções sobre professor iniciante e sua formação do Programa de Pós- Graduação em Educação da PPGEdu da UFR/MT (2008/2023) - Dissertações

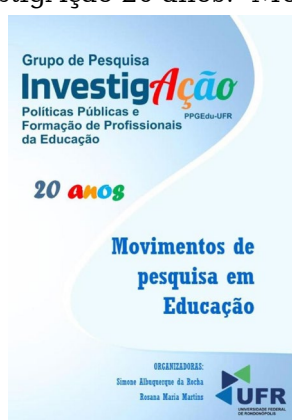
ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
2014	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes	Mendes Solange Lemes da Silva
2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	Rozilene de Moraes Sousa
2016	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso	Márcia Socorro dos Santos França
2016	Os professores iniciantes e o uso das mídias digitais nas práticas educativas	Liziani Mello Wesz
2017	O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos...	Oldair José Tavares Pereira
2017	Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes: possibilidades de autoformação	Márcia Roza Lorenzton
2018	Professoras iniciantes e as práticas da língua inglesa no cotidiano da profissão: necessidades e formação	Fernanda Cardoso de Melo
2019	A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT.	Dulcinete Rodrigues S. A. de Souza.
2020	Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: desafios da profissão	Andreia Cristiane de Oliveira
2020	A formação de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante	Antônio Marcos da Cruz Lima
2020	Inserção e indução à docência em Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas	Adriana dos Reis Clemente
2020	Comunidade de prática: narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de Matemática	Andréia Cristina Santiago Carvalho
2021	Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho	Jessica Lorryne Ananias da Silva
2021	Narrativas reflexivo-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica	Júlia Alessandra Machado de Castro
2022	Professoras iniciantes e os efeitos da pandemia em suas práticas em Mato Grosso	Jucelma Lima Pereira Fernandes
2023	O estado do conhecimento: a inserção e indução docente de professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (2012-2022)	Magna Aparecida da Silva Matos
2023	Eu, professora? Memórias de uma iniciante	Carolini Rodrigues Grotto Souza

Fonte: Organizado por Carvalho (UFJ) (2020), a partir do banco de dados da Capes e atualizado Martins (2023).

Pelo envolvimento das pesquisadoras e pesquisadores do InvestigaçãO com a temática professor iniciante, foi possível perceber a forte influência desse grupo no que tange ao campo da pesquisa e produção do conhecimento, especialmente no Estado de Mato Grosso. Todos as dissertações tratam sobre o início da carreira e apontam a necessidade do acompanhamento e projetos de indução à docência que venham atender às necessidade formativas dos professores iniciantes. Acreditamos que os enfoques das propostas formativas fortalecem o processo colaborativo entre pesquisadores, universidade e escola, na busca em compreender e auxiliar os professores iniciantes e experientes, desde a inserção na docência às suas práticas educativas. O exposto no quadro a seguir demonstra a natureza e a temática das produções desse grupo de pesquisa.

Destacamos, ao final desta discussão, que, em comemoração aos 20 anos do InvestigaçãO, foi lançada, em dezembro de 2023, a obra: "Grupo de Pesquisa InvestigaçãO 20 anos: Movimentos de pesquisa em Educação" (Figura 1), disponível em <https://book.ufr.edu.br/#/>.

Figura 1 - Grupo de Pesquisa InvestigaçãO 20 anos: Movimentos de pesquisa em Educação



Fonte: As autoras

O objetivo deste livro é evidenciar as produções dos mestrandos que se dedicaram a mais uma importante e inovadora criação textual, ao construírem teorizações em releituras de suas produções, em um exercício de empoderamento de suas reflexões para, a partir de então, tecerem novas narrativas, em um trabalho pujante de análises profundas entre tempos diferenciados de pesquisa, saberes e realidade.

Fechando a discussão

Em geral, dos trabalhos analisados, depreende-se que o início da carreira docente é marcado por uma sensação de desamparo e abandono e apontam a necessidade de formação continuada que sirva de suporte para que o professor enfrente, com maior estabilidade, os primeiros entraves da sua carreira profissional.

Foi possível levantar que, até o momento, as propostas de indução são provenientes de projetos que agregam Universidade x Secretarias e redes de educação, demonstrando haver poucas políticas públicas que preveem programas brasileiros sobre indução à docência. Ao identificarmos tais ações, observamos que as aprendizagens adquiridas com os programas de acompanhamento resultaram em mudanças na condução didático-pedagógica e em atitudes e posturas dos professores participantes. Essas mudanças ocorrem na qualidade da prática pedagógica, bem como na socialização de experiências com os pares e na reflexão crítica sobre a prática e na prática. Dessa forma, os programas ou iniciativas de acompanhamento ao professor iniciante dessas pesquisas demonstraram contribuir decisivamente para a diminuição da angústia, insegurança e dificuldades no início da carreira docente.

Diante desta constatação, julgamos ser preciso investir no acolhimento, inserção e, especialmente, na indução à docência, considerando o contexto de formação dos iniciantes com seus pares um processo colaborativo, seja na escola, na rede de ensino ou em projetos que tenham a característica formativa de considerar as necessidades formativas partilhadas.

Referências

- ALARCÃO, I.; FLORES; Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
- CARVALHO, N. A. **As narrativas como mediadoras de reflexões sobre o início da docência**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Jataí, 2020.
- ESTRELA, M. T.; MADUREIRA, I.; LEITE, T. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão, **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.
- FLORES, M. A. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- LIMA, E. F. de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública, **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015.
- SOUZA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994175>.
- ROCHA, S. A. da; MARTINS, Rosana Maria (Orgs.). **Grupo de Pesquisa Investigação 20 anos: Movimentos de pesquisa em Educação**. Rondonópolis: EdUFR, 2023.
- TERRIEN; S. M. N.; TERRIEN, J. Trabalhos Científicos e o Trabalho da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos de Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez 2004.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.
- WONG, H. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. National Association of Secondary School Principal, **NASPP Bulletin**, n. 88, p. 41-59, 2004.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A CONDIÇÃO DOCENTE NA REDE DE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS (REEMG)

TEACHING HISTORY AND TEACHING CONDITION IN THE MINAS GERAIS PUBLIC EDUCATION NETWORK

Nayara Silva de Carie⁷³

Universidade Federal de Minas Gerais, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC
Eixo II

Ana Lúcia Faria de Azevedo⁷⁴

Rede Municipal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa que integra a investigação de tipo estado do conhecimento sobre Formação e Condição Docente, na REE MG, no período de 2008 a 2018, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC), da Faculdade de Educação da UFMG. Esse coletivo realizou um amplo levantamento da produção acadêmica existente que abarca elementos relativos às escolas estaduais de Minas Gerais, organizando uma ficha comum para os registros e indicação das temáticas tratadas. No presente artigo apresentamos a análise sobre o agrupamento temático constituído por 5 dissertações sobre o ensino de História, buscando identificar o que esses trabalhos revelam sobre a condição docente dos professores estaduais. O exame dos dados encontrados nesse conjunto de investigações mostra a emergência de práticas pedagógicas mais abertas à redefinição de papéis e ao protagonismo estudantil, que permitem que as interações docentes/discentes se tornem mais colaborativas. Essa constatação nos lembra da importância da afetividade, da amorosidade, do acolhimento das interações face-a-face entre professores e alunos para o sucesso do processo educativo. Esses elementos estão relacionados à escolha de métodos pedagógicos que traduzam em ações a crença na potencialidade dos discentes como agentes da sua formação, como portadores e construtores de conhecimentos. Observamos ainda que a formação em serviço, aparece como demanda importante por parte dos profissionais, sujeitos dessas pesquisas, que avaliam como positivos e eficazes os cursos e as diferentes experiências coletivas de estudo, que valorizam a memória individual e coletiva, a diversidade de conhecimentos, a aproximação escola/comunidade, a abertura para as múltiplas possibilidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Condição docente. Ensino de História. Estado do Conhecimento.

Rede Estadual. PRODOC.

Abstract

This article is the result of research that belongs to the state of knowledge investigation on Teaching Training and Conditions, at REE MG, from 2008 to 2018, developed by the Study and Research Group on the Teaching Profession (PRODOC), of the College of Education at UFMG. This research crew carried out a broad survey of existing academic production that covers elements to

73 **Nayara Silva de Carie**, ORCID: 0000-0001-9805-3917. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência-UFMG. Doutora em Educação, graduação em História, atualmente é professora da Faculdade de Educação da UFMG. A autora participou das fases iniciais da pesquisa geral contribuindo com a construção do banco de dados e a seleção inicial da produção acadêmica. No subgrupo Ensino de História colaborou em todas as fases da pesquisa, na sistematização, discussão dos resultados e escrita coletiva do artigo. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1154436696114283> *Email:* carienayara78@gmail.com

74 **Ana Lúcia Faria de Azevedo**, ORCID: 0000-0002-6702-1231. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH) Faculdade de Educação (FaE) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora aposentada da RMEBH. Mestre e Doutora em Educação (FAE/UFMG). Graduada em História (UFOP). Pesquisadora do grupo PRODOC- Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente e da Rede KINO - Rede Latino - Americana de Estudos e Pesquisas sobre educação, cinema e prática pedagógica. A autora participou das fases iniciais da pesquisa geral contribuindo com a construção do banco de dados e a seleção inicial da produção acadêmica. No subgrupo Ensino de História colaborou em todas as fases da pesquisa, na sistematização, discussão dos resultados e escrita coletiva do artigo. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1371482260810247> *E-mail:* analuciaazevedo8@gmail.com

public schools in Minas Gerais, organizing a common form for records and indication of the topics covered. In this article we present the analysis of the thematic group made up of 5 dissertations on the teaching of History, seeking to identify what these works reveal about the teaching condition of public teachers. Examination of the data found in this set of investigation shows the emergence of pedagogical practices that are more open to redefining roles and student protagonism, which allow teacher/student interactions to become more collaborative. This finding reminds us of the importance of affection, lovingness, and welcoming face-to-face interactions between teachers and students for the success of the educational process. These elements are related to the choice of pedagogical methods that translate into actions the belief in the potential of students as agents of their training, as bearers and builders of knowledge. We also observed that in-service training appears as an important demand on the part of professionals, subjects of these researchers, who evaluate the courses and different collective study experiences as positive and effective, which value individual and collective memory, the diversity of knowledge, the school/community approach, the openness to multiple learning possibilities.

Keywords: Teaching condition. Teaching History. State of knowledge. Public education network. PRODOC.

Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa que integra a investigação de tipo estado do conhecimento sobre Formação e Condição Docente, na REE MG, no período de 2008 a 2018, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Condição Docente (PRODOC), da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este grupo é constituído por professores de diversas instituições de ensino Superior e da Educação Básica de Minas Gerais e de outros estados.

Os trabalhos analisados se inserem no contexto de transformações ocorridas a partir da década de 90, com o fortalecimento das políticas neoliberais que implicaram em modificações na organização e nas relações no mundo do trabalho, bem como nas políticas educacionais no plano internacional e nacional.

No plano internacional, podem ser destacadas as indicações do Banco Mundial para o investimento em materiais didáticos como estratégia de melhoria do ensino em detrimento de políticas de formação continuada, além do alinhamento com as políticas de avaliação externa.

No âmbito das pesquisas analisadas, o descompasso entre o planejamento curricular e as condições de infraestrutura também pode ser identificado em relação ao ensino de História no Currículo Básico Comum (CBC) de História para o segundo segmento do Ensino Fundamental pelo fato de que o currículo propõe uma história-problema, porém com número de aulas insuficiente para a realização deste tipo de ensino.

Aporte teórico-metodológico

Foi realizado um levantamento de dissertações e teses, defendidas no período de 2008 a 2018, em programas de Pós-graduação stricto-sensu, classificados pela Capes com notas 5, 6 e 7 e que tivessem como objeto escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Nesse levantamento, foram identificados 162 trabalhos, sendo 145 dissertações e 17 teses. Na etapa seguinte da investigação, as teses e dissertações foram agrupadas por temáticas. Este relatório apresenta a análise sobre o agrupamento temático constituído por 5 dissertações sobre o ensino de História, buscando identificar o que esses trabalhos revelam sobre a condição docente dos professores estaduais. Para produzi-lo, o subgrupo formado pelas autoras optou pela exploração conjunta de todos os trabalhos, orientada pela chave de leitura elaborada pela coordenação da pesquisa. O exame integral das cinco dissertações visava identificar os seguintes elementos a) - ano da pesquisa; b) - instituição em que foi desenvolvida, c) - região pesquisada, d) - etapa do ensino básico pesquisada; e) - contexto de elaboração da pesquisa; f) - sujeitos participantes; g) - local da pesquisa de campo; h) - quais as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas; i) - tais temáticas se vinculam a quais elementos/aspectos do conceito de condição docente; j) - quais as metodologias e os instrumentos de coleta de dados mais utilizados nas pesquisas; k) - o que pode ser afirmado sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Ao analisar esses trabalhos, identificamos que as respectivas pesquisas foram realizadas com professores e estudantes de escolas estaduais localizadas em Belo Horizonte e também na cidade de Uberlândia como parte dos requisitos para a conclusão de cursos de Mestrado da Pontifícia

Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no período de 2008 e 2014. Três dissertações abordaram o Ensino Médio e duas abordaram os anos iniciais.

As temáticas pesquisadas são diversificadas e abrangem a formação continuada dos professores de História no projeto Veredasⁱ a materialização do currículo de História na sala de aula de uma turma do Ensino Médio, o perfil do professor e da aula de História no Ensino Médio, o Ensino de História e a juventude, bem como práticas pedagógicas para o estudo da cidade na Educação Básica. Utilizando metodologias qualitativas, esses textos foram produzidos com dados coletados por meio de entrevistas, pesquisa documental em relatórios e memoriais, além de observação em sala de aula. Há que se destacar o número reduzido de trabalhos que compõem o agrupamento.

A condição decente nas pesquisas

Examinando as considerações tecidas pelos pesquisadores em suas dissertações, podemos encontrar informações relevantes sobre diferentes dimensões que se relacionam à condição docente, embora os estudos não trabalhem especificamente com esse conceito.

O trabalho desenvolvido por ALVES (2008), aponta como positiva a participação das professoras de História no projeto Veredas, por favorecer a ampliação do repertório de conhecimentos históricos desses profissionais, além de estimular o interesse por esta área de conhecimento de modo geral. As atividades desenvolvidas durante o curso e o material didático foram avaliadas no texto como importantes para alargar o universo de objetos e sujeitos estudados na disciplina e também para incentivar a incorporação e a valorização das experiências discentes nos processos de ensino e aprendizagem efetivados na sala de aula. Segundo a autora, "... aprender a estimular os alunos a pensarem e terem opiniões próprias; sair do contexto da sala de aula e incorporar a história da criança foram repercussões importantes produzidas pelos materiais didáticos do Projeto Veredas." (2008, p.145)

Tais observações destacam a relevância da formação continuada para a garantia de condições necessárias para o trabalho pedagógico eficaz e relevante socialmente, posto que, ensinar História não se resume a informar os alunos e as alunas sobre os conceitos, procedimentos e aspectos factuais da matéria, mas implica em auxiliar os educandos a estabelecerem relações entre passado e presente, acessando os conhecimentos históricos aprendidos para emitir julgamentos com autonomia, intervir de forma consciente e ética no campo social. Linhares (2013) buscou compreender as relações desenvolvidas pelos professores e professoras estaduais de História no Ensino Médio em Uberlândia com suas práticas pedagógicas em termos de planejamento e execução. Examinando as informações obtidas por meio de questionários e entrevistas com docentes que participavam do Projeto Escolas Referênciaⁱⁱ, através da observação das atividades e da análise documental dos instrumentos de auto avaliação dos professores, o autor revela que 100% dos sujeitos participantes da pesquisa produzem material didático para os estudantes, 66,71% dos docentes se consideram capazes de planejar o conteúdo e os objetivos de estudo da disciplina, embora apenas 44,4% e 34,4% o façam anual e mensalmente. Dentre os desafios identificados em relação à gestão da matéria, o texto aponta o caráter individualizado do planejamento didático em detrimento do trabalho coletivo, a predominância da aula expositiva como estratégia de ensino e a pouca adesão às metodologias ativas, tais como, a resolução de problemas.

Esse trabalho revela que, além de enfrentarem problemas em relação à gestão da matéria e da aula, 43% das docentes e dos docentes pesquisados afirmaram não encontrar soluções para os desafios que se enfrentam neste âmbito e 50% revelaram sentirem-se desmotivados para o trabalho devido à pressão da Secretaria de Educação e às condições de trabalho em geral. O texto pontua: "Podemos identificar que a falta de motivação pode estar relacionada às mudanças e às cobranças que a Secretaria de Estado de Educação tem feito nos últimos anos e com os baixos salários, haja vista a greve de cerca de cem dias realizada no ano de 2011." (LINHARES, 2013, p. 47).

DINIZ FILHO (2013) realizou a pesquisa com professores e jovens alunos e alunas do Ensino Médio de uma escola da região central de Belo Horizonte, reconhecida pela comunidade pela qualidade do ensino e pela participação em movimentos pela educação no município. Visando apreender e analisar os sentidos construídos pelos jovens em relação ao saber histórico, o pesquisador interroga os dados obtidos por meio de entrevistas, questionários e grupo focal e apresenta um retrato da educação histórica que se caracteriza por fortes imposições externas na dinâmica do processo de ensino de História na escola, tais como a centralidade da preparação do vestibular ou ENEM, mudanças constantes na política educacional, carga horária reduzida para o estudo da disciplina, condições de trabalho insatisfatórias, muito cansaço, frequência de leitura considerada insuficiente e predomínio das aulas expositivas e outras metodologias centradas no professor e no

conteúdo. Ao mesmo tempo, a pesquisa identifica a mobilização da juventude e a ação mediadora dos docentes no tratamento de temas relevantes para os jovens na atualidade. Destaca momentos em que a aprendizagem histórica é reconhecida como prazerosa e relevante, por exemplo, quando permite que os jovens estudantes interajam com os conhecimentos da disciplina por meio de metodologias ativas que envolvam recursos visuais e auditivos, quando estimulam a dimensão da corporeidade, favorecem a comunicação democrática entre colegas. Neste trabalho aparece, com muita força, a demanda dos alunos e das alunas por maior proximidade nas relações sócio afetivas entre professores e estudantes.

A concretização do currículo de História na sala de aula foi pesquisada por OLIVEIRA (2013), que realizou a pesquisa com uma professora, com alunos e alunas que cursaram o 1º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, localizada na região do Barreiro, em Belo Horizonte. A dissertação foi produzida por meio da análise de dados coletados através de entrevistas, da observação, do registro de situações sociais registradas em áudio e do estudo do texto oriundo da transcrição do material, segundo as regras da Hermenêutica Objetiva, com o intuito de verificar como se configuram os processos de educação, ensino e formação nas aulas de História. Segundo esta metodologia, a interpretação do documento escrito procura estabelecer um sentido lógico de análise dos discursos produzidos na sala de aula na sequência na qual se manifestaram, sem projeções do contexto. A formação dos professores e a condição social dos alunos não são considerados parâmetros condutores da análise. (OLIVEIRA, 2013).

A discussão desenvolvida no texto toma como base a análise dos registros de quatro das cinco aulas gravadas. Não aparecem no trabalho, as considerações resultantes do exame das informações coletadas por meio das entrevistas que constam na descrição da metodologia e nem a justificativa para tal opção. A interpretação dos dados coletados pela observação e pelas gravações aponta problemas no planejamento da aula de História ministrada pela docente que foi sujeito da investigação, bem como as dificuldades com a gestão da turma, no relacionamento interpessoal com os estudantes, no uso da linguagem culta, na exposição dos conteúdos da disciplina e no tratamento pedagógico dos conhecimentos históricos de maneira geral. Segundo a avaliação do pesquisador, "A professora, com estas atitudes, apresenta dificuldade no constructo do seu papel enquanto mediadora do processo pedagógico, o que compromete a materialização da tríade educar, ensinar e formar na sala de aula." (OLIVEIRA, 2013, p.161).

Os conteúdos utilizados para o ensino sobre a cidade e os sentidos que os professores de história conferem a esses estudos na escola são temas pesquisados por Araújo (2014). Um questionário virtual e entrevistas face a face foram os instrumentos que permitiram a obtenção de informações analisadas neste trabalho, fornecidas por quatro docentes: um professor de História, que trabalha no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas estaduais em Contagem e em Belo Horizonte, além de outras três professoras que lecionam em escolas federal e municipais. A dissertação destaca a defesa feita pelo professor acerca do caráter intelectual da profissão docente, que não se restringe a cumprir prescrições oriundas de outras esferas oficiais. Sendo assim, tal atividade comportaria, segundo seu posicionamento, atitudes que demonstram autonomia no desenvolvimento das atividades pedagógicas, tais como, a relevância dada ao estudo da cidade, temática que não figura entre os temas canônicos do currículo prescrito para a disciplina. O texto avalia como positiva a opção do professor pelo tratamento transdisciplinar do tópico, favorecido pela pedagogia de projetos, metodologia reconhecida por estimular a participação ativa, a horizontalização das relações e a autonomia de todos os envolvidos nessa proposta.

A pesquisadora evidencia que, por meio das entrevistas, foi possível identificar os princípios basilares para as práticas pedagógicas que constituíram esses projetos em que se buscavam garantir "a socialização do conhecimento produzido, a aquisição de habilidades para a localização na cidade e o desenvolvimento da leitura crítica da paisagem urbana..." (ARAÚJO, 2014, p.119).

Enfim, essa investigação revela que os professores que têm a oportunidade de trabalhar com metodologias mais favoráveis ao exercício da autonomia de docentes e discentes assumem a natureza intelectual do trabalho docente e propiciam oportunidades de aprendizagem que estimulam a criatividade, a reflexão e a criticidade em relação aos objetos em estudo, além de promover atitudes positivas em relação à emancipação e cidadania dos sujeitos envolvidos.

O exame dessas dissertações em busca de elementos que informem sobre a condição docente dos professores e das professoras da REE MG resultou em achados interessantes sobre essa questão. Considera-se, neste texto, que o conceito de condição docente, tal como formulam Inês Teixeira (2007) e Maria Rita Oliveira (2022) se constitui sobre relações: a relação entre o/a docente e o/a discente principalmente, mas também entre o/a docente e o conhecimento científico/tecnológico e ainda entre o/a docente e a circunstâncias em que exerce a docência.

No tocante à relação professores/as e alunos/as os trabalhos sugerem um relativo distanciamento os discentes e docentes sobretudo aqueles que optam por metodologias de ensino mais tradicionais e diretivas, as quais se apoiam no estabelecimento de lugares hierarquicamente definidos pela transmissão e reprodução do conhecimento transmitido. Mas ao mesmo tempo é possível identificar a emergência de práticas pedagógicas mais abertas à redefinição de papéis e ao protagonismo estudantil que permitem que as interações docentes/discentes se tornem mais colaborativas. (OLIVEIRA, 2013; DINIZ FILHO, 2013, ARAÚJO, 2014).

Essa constatação nos lembra da importância da afetividade, da amorosidade, do acolhimento das interações face-a-face entre professores e alunos para o sucesso do processo educativo, mas sobretudo ratifica a ideia de que esses elementos não estão relacionados apenas à disposição pessoal dos docentes, mas também à escolha de métodos pedagógicos que traduzam em ações a crença na potencialidade dos discentes como agentes da sua formação, como portadores e construtores de conhecimentos.

Os apontamentos presentes nos textos analisados nos remetem às diferentes propostas que visam a melhoria da educação pública, as quais parecem centralizar atualmente suas atenções na ampliação da presença de novas tecnologias de comunicação e na preparação dos docentes para uma adequada manipulação desses recursos. Sem menosprezar a relevância desse aspecto para a atualização dos procedimentos escolares, as experiências relatadas nessas pesquisas mostram que uma pedagogia bem-sucedida envolve criatividade e qualificações que vão muito além do conhecimento e da competência técnica para o uso de computadores e da internet.

Seguindo na reflexão sobre os elementos fundantes da constituição da condição docente na REEMG, observamos que a formação em serviço, aparece como demanda importante por parte dos/as profissionais, sujeitos dessas pesquisas, que avaliam como positivos e eficazes os cursos e as diferentes experiências coletivas de estudo que valorizam a memória individual e coletiva, a diversidade de conhecimentos, a aproximação escola/comunidade, a abertura para as múltiplas possibilidades de aprendizagem. (ALVES, 2008; LINHARES, 2013; DINIZ FILHO, 2013).

Os trabalhos identificam demandas por suporte e por formação, tais como o desenvolvimento de metodologias de ensino mais dinâmicas, participativas e que contribuam para o fortalecimento das relações interpessoais na sala de aula. Aparecem demandas por formação, tais como: a) aumentar os conhecimentos pedagógicos sobre a disciplina, b) conhecimentos sobre a Didática específica, c) como organizar uma aula que possibilite maior participação dos estudantes, d) como trabalhar o letramento na disciplina, e) maneiras de o professor construir relações mais próximas com os estudantes, f) modos de gerir as turmas, g) como fazer planejamento coletivo. (LINHARES, 2013; DINIZ FILHO, 2013).

Assim, os/as docentes da rede estadual reconhecem a importância do domínio de conhecimentos técnicos-científicos e metodológicos, aspectos centrais da competência pedagógica, mas também reconhecem a relevância de aspectos ligados às relações sociais na escola, assim como a dificuldade quanto ao planejamento e à organização do trabalho em sala de aula, ações que são próprias do exercício da docência, demandando apoio da formação em serviço para o equacionamento dos problemas dessa natureza.

A questão da autonomia docente para seleção de conteúdos, meios e métodos aparece como força de renovação das práticas pedagógicas (ARAÚJO, 2014). A prerrogativa de tomar decisões no cumprimento das suas atribuições com base em nos conhecimentos e saberes adquiridos e construídos tanto em espaços e tempos formalmente destinados à sua formação, bem como em situações cotidianas que favoreçam a troca de experiências com seus pares são fatores que elevam a posição dos professores à categoria de profissionais da educação. Em muitos casos, os órgãos oficiais acreditam que decretos e regulamentos que orientam as reformas curriculares são os caminhos mais eficazes para garantir mudanças nos modos de agir dos professores. A crença de que os/as são docentes apenas aplicadores e multiplicadores de prescrições formuladas por especialistas é constantemente posta à prova quando, tempos depois de implementadas as novas regras, observa-se que a maior parte dos procedimentos tradicionalmente instituídos continuam a vigorar no dia a dia das escolas.

Considerações finais

O exame dos dados encontrados nesse conjunto de investigações mostra a emergência de práticas pedagógicas mais abertas à redefinição de papéis e ao protagonismo estudantil, que permitem que as interações docentes/discentes se tornem mais colaborativas. Essa constatação nos lembra da importância da afetividade, da amorosidade, do acolhimento das interações face-a-face

entre professores e alunos para o sucesso do processo educativo. Observamos ainda que a formação em serviço, aparece como demanda importante por parte dos/as profissionais, sujeitos dessas pesquisas, que avaliam como positivos e eficazes os cursos e as diferentes experiências coletivas de estudo, que valorizam a memória individual/coletiva, a diversidade de conhecimentos e a aproximação escola/comunidade. Enfim, os dados encontrados nesse conjunto de investigações no campo de Ensino de História mostram que há diversidade nos elementos que constituem a condição docente na REE MG, assim como componentes comuns em termos de avanços educacionais, que podem ser inspiradores.

Referências

ALVES, R. E. dos R. **Os impactos do PROJETO VEREDAS na formação docente, saberes e práticas de ensino de História nos anos/séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - FaE - UFU, Uberlândia, 2008.

ARAUJO, Vanessa Barboza de. **Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na Educação Básica**, (Mestrado em Educação), FaE- UEMG, Belo Horizonte, 2014.

DINIZ FILHO, M. **Ensino de História e Juventude: a produção de sentidos no espaço escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação) -FaE- UEMG, Belo Horizonte, 2013.

LINHARES, I. D. **O ensino médio em Uberlândia: o perfil do professor e da aula de História**. Dissertação. (Mestrado em Educação) - FaE - UFU, Uberlândia, 2013.

OLIVEIRA, T. L. S. de. **Práticas Curriculares e Cidadania: a materialização do currículo de história na sala de aula de uma turma do ensino médio de uma escola pública estadual de Minas Gerais**. Dissertação. (Mestrado em Educação). - FaE - PUCMG, Belo Horizonte, 2013.

OLIVEIRA, M.R.N.S. **Condição docente**. (Texto em construção apresentado ao PRODOC. Belo Horizonte, UFMG, 2022.

TEIXEIRA, Inês. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

i O Projeto Veredas foi um programa de formação em serviço, à distância, oferecido pela SEE/MG em parceria com estados e municípios do estado de Minas Gerais.

ii Projeto Escolas Referência adotado pelo governo de Minas Gerais de 2004 a 2012.

IMAGINÁRIOS, FORMAÇÃO E POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

IMAGINARIES, TRAINING AND POLICIES FOR THE DEMOCRATIZATION OF EDUCATION

Izabel Espindola Barbosa⁷⁵

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS
Eixo 2

Andréa Becker Narvaes⁷⁶

Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS, Brasil.
Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social e Educação - GEPEIS

Tânia Micheline Miorando⁷⁷

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social e Educação - GEPEIS

Valeska Fortes de Oliveira⁷⁸

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS

Resumo

O texto apresenta a pesquisa atual do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - que busca discutir questões e interpretações de duas resoluções, sobrepostas, que interferem diretamente na formação inicial de professores. As políticas públicas de formação de professores, sob as Resoluções 02/2015 e 02/2019, na perspectiva do imaginário social torna-se tema da pesquisa ainda em 2019. As escolhas metodológicas, após as primeiras comunicações e com o advento do distanciamento provocado pela pandemia do COVID 2019, tiveram um acréscimo pela abordagem dos ciclos de políticas e análise da diversidade. A voz de acadêmicas(os) do curso de Pedagogia, por meio das rodas de conversa, sinalizando a necessidade de aprofundamento das questões provocadas corroboram com essas mudanças. A adaptação de abordagem e uma diminuição no ritmo, visto o número menor de cursos e instituições, precisou ser adequado. Seguindo a linha de pesquisa do grupo - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional - entendemos as dinâmicas de tempo e disponibilidade de outras instituições parceiras que ainda estão organizando seus calendários, pensando suas normativas institucionais acerca de ajuste à resolução e que não puderam, neste momento, seguir diretamente na pesquisa. As instituições que continuam no projeto, entendem e têm participação efetiva na mudança da reescrita dessas orientações. Outras redes, de diferentes regiões do Brasil e internacionais se agregam com consultas e assessorias científicas e culturais. Na luta que consolida a democratização na Educação, o trabalho

75 **Izabel Espindola Barbosa**, ORCID: 0000-0002-6519-3144. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. Universidade Federal de Santa Maria; Programa de Pós-Graduação em Educação. Auxiliar de biblioteca do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja, RS. Doutoranda em Educação, PPGE UFSM. Filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros ABPN. Pesquisa questões de relações étnico-raciais, interseccionalidades e educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8587390093774613> E-mail: espindolabarbosa.izabel@gmail.com

76 **Andréa Becker Narvaes**: 0000-0002-0938-2960. Universidade Federal do Pampa Campus São Borja. Curso de Ciências Humanas Licenciatura. Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais, UFRGS e Mestre e Doutora em Educação, UFSM. Colabora nesse texto com a discussão do ciclo de políticas como aporte teórico e metodológico. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0043376390965232> E-mail: andreanarvaes@unipampa.edu.br

77 **Tânia Micheline Miorando**, ORCID: 0000-0003-2934-5478. Universidade Federal de Santa Maria; Departamento de Educação Especial; Programa de Pós-graduação em Educação Doutora e mestre em Educação, especialista e graduada em Educação Especial - Educação de Surdos, pela UFSM. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional - LP1. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9841271812140730>. E-mail: tania.miorando@ufsm.br

78 **Valeska Maria Fortes de Oliveira**, ORCID: 0000-0002-8295-1007. Universidade Federal de Santa Maria; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. É líder no CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) Participou da pesquisa desde o início dialogando com a rede formada por outras IES do sul do Brasil, ampliando as questões de pesquisa a partir das provocações e diálogos com outros pesquisadores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628223248832085> E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

feito na formação de professores precisa acreditar na reinvenção constante, flexível e próxima aos anseios de suas comunidades.

Palavras-chave: Democratização. Políticas de formação docente. Rodas de conversa. Ciclo de políticas. Imaginário Social.

Abstract

The text presents the current research by the GEPEIS - Study and Research Group on Education and Social Imaginary- which seeks to discuss issues and interpretations of two overlapping resolutions, which directly interfere with initial teacher development. Public preparing teacher policies, under Resolutions 02/2015 and 02/2019, from the perspective of the social imaginary became a topic of research in 2019. The methodological choices, after the first communications and with the advent of the distance caused by SARS-Cov-2 2019 pandemic, were increased by the approach to policy cycles and diversity analysis. The voice of academics from the faculty of Pedagogy, through conversation circles, signaling the need to deepen the issues raised, validate these changes. Adapting the approach and reducing the pace, given the smaller number of courses and institutions, needed to be appropriate. Following the group's line of research - Preparing Teachers, Knowledge and Professional Development - we understand the dynamics of time and availability of other partner institutions that are still organizing their calendars, thinking about their institutional regulations regarding adjustment to the resolution and that could not, at this moment, proceed directly to the search. The institutions that continue with the project understand and have an effective participation in changing the rewriting of these guidelines. Other networks, from different regions of Brazil and internationally, come together with scientific and cultural consultations and advice. In the struggle that consolidates democratization in Education, the work done in preparing teachers needs to believe in constant, flexible reinvention and close to the desires of their communities.

Keywords: Democratization. Teacher formation policies. Conversation circles. Policy cycles. Social Imaginary

Introdução

Aceitamos e trazemos para este desafio o bilro do nosso Grupo, com as linhas e cores que viemos compondo a pesquisa, como artesãs da formação de professores, no movimento de composição deste grande bordado. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), que já vem participando dos simpósios realizados em outros anos, por outras instituições e colegas, traz para o Ceará problematizações, alguns resultados e muitas reflexões, que serão compartilhadas a partir do tema das políticas públicas de formação de professores, na perspectiva do imaginário social (Castoriadis, 1982), nosso campo teórico.

A imagem me remetia ao sul extremo, o sul do Sul, lá onde pampa e gaúcho, como mitos ou como realidade, são comuns a Rio Grande do Sul, Uruguai e Argentina. Era, portanto, além de uma reação ao estereótipo e seu peso, a reafirmação do antigo vínculo com os países vizinhos e a definição de um marco-zero simbólico das nossas contrapartidas "frias" às características do que se convencionou chamar de "brasilidade" (Ramil, 2004, p. 21).

Iniciamos em 2019 com a pesquisa documental das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, Matemática, Física, Biologia e Química, das Instituições de Ensino Superior (IES), Universidades e Institutos Federais do sul, com a curiosidade coletiva e questões acerca das interpretações da Resolução N° 02/2015 (Brasil, 2015) na formação inicial de professores. Fomos surpreendidas por dois fatos sociais no final de 2019 e início de 2020: A Resolução N° 02/2019 (BRASIL, 2019), que trazia outras concepções e outros imaginários no e para a educação no país, na ideia de implementar a BNCC, no momento em que muitas IES, ainda implementavam ou interpretavam a Resolução anterior.

Nesse movimento, percebemos nossas entidades e associações representativas recomendando a resistência e a manutenção da Resolução N° 02/2015 (BRASIL, 2015). Tensões entre imaginários, entre interpretações num país dividido por concepções conservadoras e fascistas. Como pesquisadoras formadoras nas IES e, compondo uma investigação em rede, nos debruçamos de forma remota, pelo segundo acontecimento em março de 2020, a pandemia da covid-19, onde ampliamos

os encontros *on-line*, para colegas do grupo que estavam em instituições mais distantes, levando o debate e trazendo outras questões.

Esse estado de isolamento e de trabalho intenso de forma remota também dificultou nosso diálogo com muitos coordenadores de cursos que não respondiam nosso convite, mas seguimos refletindo com as possibilidades que tínhamos e, assim, chegamos no último ano da pesquisa, decidindo delimitar nosso estudo, com a realização de rodas de conversas, tendo o curso de Licenciatura em Pedagogia como o foco comum.

Nosso texto traz na introdução uma história sintetizada da pesquisa até o momento presente, nossas referências teóricas com quem temos dialogado, assim como nossas escolhas metodológicas, anunciando alguns dos resultados construídos até este ano. Anunciamos, na reunião anual da ANPED, realizada em Manaus, um acréscimo pela abordagem dos ciclos de políticas com o foco nas práticas, relatadas nas rodas de conversas por professoras(es) em formação inicial. Esse é um diálogo que levamos para o simpósio como um bordado que será composto por outras cores e linhas de colegas de outros grupos.

Aporte teórico-metodológico

Como área de conhecimento, as Políticas Públicas abrangem diversas outras áreas, o que Souza (2006, p. 7) chama de comportar vários "olhares", mesmo sendo alocada na subárea da Ciência Política. Na percepção de construção das políticas públicas como ação do governo, reconhecendo que outros agentes também proponham, sejam movimentos sociais ou grupos de interesse, o papel dos governos ainda é essencial.

Mesmo com parte da literatura considerando uma diminuição com a globalização, o governo é o agente chave no ciclo de políticas públicas (Souza, 2006). Há alguns governos, especialmente no último septênio, a globalização acarretou um abandono dos propósitos das Políticas Públicas sociais e educativas em detrimento do poderio econômico neoliberal. A competitividade econômica é utilizada como justificativa para as concepções defendidas para valorizar a economia de grupos de interesse, mesmo quando se propõe novas formas de gerir um Estado.

A busca por eficácia em índices (PISA, IDEB, etc.) apoiados por estes grupos privados para medir a "qualidade" do currículo - diga-se um conjunto de técnicas e habilidades pré-estabelecidas - encontra barreiras entre os professores, especificamente, as organizações sindicais. Assim, também é promovido um movimento de enfraquecimento organizacional e desestruturação da profissão.

Além de cortes nos orçamentos da educação, salários defasados e alta carga horária do professor, a formação dos futuros docentes é apontada como chave nesta reforma. A utilização de formação pedagógica para não licenciados é uma importante modalidade, porém o sucateamento, a rapidez do curso e o enxugamento de conteúdos didáticos tendem a diminuir a qualidade da formação.

Na concepção teórico metodológica do ciclo de políticas, as políticas educacionais são tratadas como um processo complexo em movimento e multidimensional. Na abordagem, o ciclo é contínuo formado por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Cada contexto possui arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve-se em disputas e embates. Mainardes (2006) traz as ideias centrais da abordagem e explica que o contexto da influência envolve as disputas entre os grupos de interesse. A forma como comunicam (discurso) afeta o contexto de produção, não de forma evidente. No contexto da produção dos textos da política, ela não se resume ao texto oficial, nem a uma avaliação dos resultados alcançados por índices. Trata-se de sempre levar em conta os diversos atores que participam da sua formulação, no nível macro, bem como das tensões e contradições entre eles.

ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Stephen J. Ball (2001) e Mainardes (2006)

Dessa forma, vemos o texto da Resolução N° 02/2015 (Brasil, 2015), como um resultado da negociação de forças entre grupos, organizações e movimentos progressistas e alguns outros mais conservadores. Como já afirmamos em outras publicações, o texto do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais ao proclamarem o princípio da diversidade como um dos princípios formativos da docência contribui para um avanço do repertório dos saberes que são considerados necessários à formação do(a) professor(a). Pautar o conhecimento e o reconhecimento da diversidade de gênero, sexual, étnico racial, religiosa, geracional, etc, pode ser pensado como um avanço político no campo da formação de professores e no desenho curricular das licenciaturas, visto que, tal temática da diversidade sociocultural, reivindicada pelos movimentos sociais, participa, pela primeira vez e com ênfase, no texto desse tipo de normativa. Mas também porque a ênfase na valorização e no respeito à diversidade como elemento formativo da docência, reforça a concepção mais ampla da profissão professor, não apenas como o profissional ensinante de conteúdos, mas como o educador formador de novos sujeitos sociais.

A presença de outros sujeitos na academia tem provocado um redirecionamento, senão um tensionamento, das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, especialmente na necessidade de superação de métodos universalizantes e únicos de pesquisar e de ser pesquisador/a, modos únicos de produção de conhecimento (Machado; Souza, 2023, p. 21).

E o contexto da prática é o campo onde as consequências aparecem, pela interpretação ou recriação da política pública a partir dos "entendimentos" do texto escrito. Na sala de aula é que as experiências junto a tais interpretações podem promover mudanças. O que faz com que o ciclo de políticas tenha o contexto de efeitos/resultados e o contexto de estratégias políticas a serem criadas. Entretanto, Mainardes (2006, p. 60) destaca que o essencial a respeito desses dois contextos "é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa".

Resultados e discussões

A discussão era promissora, afinal a lei propôs diferentes entendimentos sobre a formação de professores. Após tensionamentos políticos eleitorais no governo federal, algumas IES também fervilhavam com o não cumprimento da vontade democrática na eleição de reitores, com alguns sendo indicados sem a maioria dos votos de suas instituições. Utilizando a metáfora de Raimunda Machado e Soraia Souza (2023, p. 4), sabíamos que o mar estava agitado, mas ao nos aproximar do "Cais (lugar da pesquisa) e iniciamos o plano de nossa navegação, vimos que nossa carta apontava a ocorrência de tormentas, imensas ondas que tornaram nossa travessia mais difícil, agitada. Estamos nos referindo à pandemia".

A partir do final do ano de 2019, a população mundial passou a sofrer alterações no modo de viver, estabelecendo novos protocolos de comportamento em sociedade, na tentativa de evitar a covid-19, uma doença desconhecida e altamente contagiosa e que, inicialmente, o único recurso que se conhecia para prevenção era a adoção de uma série de medidas de higiene e o distanciamento social (espaço físico). Durante os anos de 2020 e 2021, o novo coronavírus provocou a suspensão das nossas vidas em sociedade e dos modos de sociabilidade física e aprendizagem compulsória de atualização de nossas vidas em função do contexto pandêmico (Machado; Souza, 2023, p. 4).

Sob essa tormenta, as poucas respostas de coordenadores que vieram de forma virtual até 2021 traziam questões como divisão de percepção sobre conhecimentos, dividindo-os, binariamente, encaixotados em disciplinas "específicas" e "pedagógicas". Então buscou-se estudantes por meio de encontros, ainda de forma virtual. Uma das problemáticas é que a legislação estava sendo discutida pelas instituições quando uma nova se sobrepôs, paralisando as discussões para reinterpretar as diretrizes válidas. Algumas das instituições analisadas resistiram porque ainda estavam implementando a Resolução N° 02/2015 (Brasil, 2015) e ainda não haviam formado nenhuma turma nestas orientações, com dificuldades de compreensão e obstáculos nas próprias concepções de diversidades dos formadores atuantes nas IES.

O distanciamento entre as instituições, algumas multicampi, também exigiu uma adequação de tempo e estratégias metodológicas, aqui, no caso, o ciclo de políticas. O ciclo de política possibilita uma completude com outras formas de análise, como textos decoloniais para embasar a diversidade, especificamente, as brasilidades nos conhecimentos sobre gênero e etnia.

Também, encontramos por pesquisas que foram desdobramentos desta, a voz de acadêmicas(os) do curso de Pedagogia sinalizando a necessidade de aprofundamento das questões provocadas nas diretrizes da Resolução N° 02/2015 (Brasil, 2015) com relação ao trabalho nas escolas. O desafio foi colocado e, na defesa de um trabalho de conclusão de curso de Graduação (TCC), na sua apresentação, contamos com a participação das gestoras, coordenadoras dos cursos diurno e noturno de Pedagogia, da nossa Instituição, sobre as expectativas das(os) acadêmicas sobre o trabalho que abarcava as diversidades com as comunidades escolares.

Considerações finais

Ao submetermos trabalhos sobre nossa pesquisa que consolida uma rede de pesquisadoras e Instituições de Ensino Superior no sul do país a eventos nacionais e internacionais, fomos questionados sobre muitas demandas acerca das políticas de formação na perspectiva das diversidades e sobre os desafios que ainda temos. Por isso, estendemos a continuidade da pesquisa, tendo no cenário do país poucos grupos transcrevendo suas orientações sobre políticas nacionais.

Por ora, a escuta aos sujeitos do curso de Pedagogia dá relevância à formação, com a centralidade no contexto das práticas na busca de captar os sentidos construídos a respeito do lugar da diversidade na formação dos educadores. Compreendemos que, desta forma, sinalizamos a entrada na escola pela Educação Infantil e Anos Iniciais com os temas que quebram o silenciamento sobre temas que urgem serem trazidos à pauta, em nossas comunidades.

O que foi observado até o momento, é que as discussões sobre a diversidade nos cursos de formação de professores, incentivada pela Resolução N° 02/2015 (Brasil, 2015), embora germinais, não arrefeceram, ao contrário, permaneceram e deram frutos, mesmo que a normativa em vigência tenha omitido qualquer incentivo ao tema. Sabemos que o fortalecimento na argumentação que os professores da Rede Básica levam às escolas é imprescindível e tanto mais encorajador quando acontece durante a formação inicial e robustescida na formação continuada.

Consideramos que a Resolução Nº 02/2015 (Brasil, 2015) gerou efeitos positivos em relação à conquista de espaço para a temática da diversidade nos contextos de formação de professores, mesmo que o texto tenha sido suprimido com a publicação da Resolução Nº 02/2019 (Brasil, 2019), o que foi conquistado permaneceu nos currículos. Tendo iniciado as discussões, já não é mais tão fácil apenas querer apagar o que foi feito. Estamos em revisão das Diretrizes e na defesa de que o que foi conquistado se mantenha em discussão e estudo.

Como as dinâmicas sociais são feitas de fluxos e refluxos, embora constatado o avanço e a valorização dos saberes sobre a diversidade na formação de professores, também é possível perceber que grupos e movimentos conservadores se organizam para desqualificar esse avanço. Infelizmente, estão em espaços estratégicos e somente a participação efetiva da comunidade e as representações consolidadas poderão buscar mudanças na reescrita dessas orientações. E, para isso, o trabalho feito na formação precisará acreditar na luta que consolida pela democratização na Educação.

Referências

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em 28 mar. 2023.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> . Acesso em 28 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta. **Documento Referência para a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024**. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf> . Acesso em 14 nov. 2023.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. 3 ed. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. SOUZA, Soraia Lima Ribeiro de. A Travessia do SER: navegando por modos outros de fazer pesquisa. **Interritórios** - Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | V.9 N.18: e258798 [2023] Dossiê Pesquisas decoloniais: sujeitos "outros", práxis "outras". Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/258798/44376>. Acesso em 10 out. 2023.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHcJFyhsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 set. 2020.

RAMIL, Vitor. **A Estética do Frio**. Pelotas: Satolep Livros, 2004. Disponível em: <https://www.vitorramil.com.br/d/Vitor%20Ramil%20-%20A%20estetica%20do%20frio.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

MIRADA AND THE NEW HIGH SCHOOL IN ZONA DA MATA

Francione Oliveira Carvalho⁸⁰

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil
MIRADA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Visualidade, Interculturalidade e Formação
Docente –
EIXO 01

Resumo

O artigo traz apontamentos de uma pesquisa realizada pelo MIRADA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF, que pretende mapear como ocorre o ensino e a aprendizagem da arte no Ensino Médio Estadual da Zona da Mata Mineira a partir da Reforma do Ensino Médio implementada no ano de 2022. A reflexão e a criação de novos dados sobre o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais se fazem urgente, principalmente em relação ao ensino da arte, para auxiliar na compreensão dos impactos das políticas públicas nacionais e estaduais, dos obstáculos para a implementação do NEM – Novo Ensino Médio e na elaboração de possíveis estratégias que possam colaborar no crescimento qualitativo da educação neste segmento. A pesquisa adota a abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Para que a investigação fosse viável, decidiu-se privilegiar como recorte territorial as sete microrregiões da Zona da Mata, que são: Juiz de Fora, Ubá, Muriaé, Viçosa, Cataguases, Manhuaçu e Ponte Nova. Para esta comunicação privilegiou-se as entrevistas realizadas com gestores e docentes de arte que revelam uma falta de compreensão generalizada da Arte na escola, principalmente em relação ao Ensino Médio

Palavras-chave: Arte. Novo Ensino Médio. Formação de Professores. Zona da Mata Mineira. MIRADA.

Abstract

The article brings notes from a research carried out by MIRADA – Group of Studies and Research in Visualities, Interculturality and Teacher Training at UFJF, which aims to map how the teaching and learning of art occurs in State High School in Zona da Mata Mineira from the Secondary Education Reform implemented in 2022. Reflection and the creation of new data on Secondary Education in the State of Minas Gerais are urgent, especially in relation to art teaching, to assist in understanding the impacts of national public policies and states, the obstacles to the implementation of NEM – New Secondary Education and the elaboration of possible strategies that can contribute to the qualitative growth of education in this segment. The research adopts a qualitative ethnographic approach. In order for the investigation to be viable, it was decided to prioritize the seven micro-regions of Zona da Mata as a territorial area, which are: Juiz de Fora, Ubá, Muriaé, Viçosa, Cataguases, Manhuaçu and Ponte Nova. For this communication, priority was given to interviews carried out with art managers and teachers, which reveal a general lack of understanding of Art in schools, especially in relation to High School.

Keywords: Art. New High School. Teacher training. Mata Mineira Zone. MIRADA.

Introdução

O MIRADA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente é vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, funda-

79 Apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq através da Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 – UNIVERSAL e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, através do Edital de DEMANDA UNIVERSAL 01/2018.

80 **Francione Oliveira Carvalho**, ORCID: 0000-0001-7511-5708. Universidade Federal de Juiz de Fora; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com Estágio Pós-Doutoral em História pela FFLCH-USP. Lidera o MIRADA/UFJF. É Professor Colaborador do Programa de Humanidades, Direitos e outras legitimidades -DIVERSITAS/USP Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262224578426097> E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

do em 2016, e formado por pesquisadoras/es, professoras/es, estudantes, técnicos e membros da comunidade. Ele propõe desenvolver estudos, reflexões, investigações e ações de extensão que problematizem o impacto das múltiplas visualidades nos processos educativos e na formação do professor (IRWIN, 2008; NÓVOA, 2009, 2012; WALSH, 2013; EGAS, 2018; MIGNOLO, 2018). Num mundo visualmente complexo como o contemporâneo, as imagens devem ser pensadas como cruzamentos de linguagens, saberes, tradições e experiências e a formação docente, como um território mediador que convoque a atitude necessária à compreensão dos diversos elementos da arte e da cultura na contemporaneidade. O grupo possui três linhas de pesquisa, e nesse projeto de pesquisa todas estão envolvidas: 1. Diálogos interculturais na arte e na educação; 2. Arte na Pedagogia; 3. Múltiplas visualidades na (da) escola.

A pesquisa MIRANDO ARTE NA ZONA DA MATA MINEIRA pretende mapear como ocorre o ensino e a aprendizagem da arte no Ensino Médio Estadual da Zona da Mata Mineira a partir da Reforma do Ensino Médio implementada no ano de 2022. A reflexão e a criação de novos dados sobre o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais se fazem urgente, principalmente em relação ao ensino da arte, para auxiliar na compreensão dos obstáculos, dos impactos das políticas públicas nacionais e estaduais, dos obstáculos para a implementação da Reforma e na elaboração de possíveis estratégias que possam colaborar no crescimento qualitativo da educação neste segmento. No Ensino Médio o componente Arte está inserido na área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Documentos e diretrizes nacionais, inclusive a BNCC, promulgada em 2018, propõem que a arte seja discutida e vivenciada na escola a partir das suas múltiplas linguagens e em conexão com o cotidiano dos alunos. Recomendam que ao longo do Ensino Médio os/as estudantes tenham oportunidades de ter experiências significativas com a linguagem cênica, musical, visual, audiovisual e híbrida. Diversos estudos apontam o Ensino Médio como o segmento da Educação Básica que mais problemas enfrenta para alcançar suas metas (KRAWCZYK, 2011; LEBOURG, COUTRIN, 2018; GOMES, 2019), agravados ainda mais pela pandemia de Covid 19. Entre os diversos fatores, destaca-se a falta de identidade e clareza dos objetivos a serem alcançados pelos/as estudantes. Essa situação agrava-se ao pensarmos no componente Arte, pois seus profissionais ainda enfrentam cotidianamente o desafio de ter que legitimar a Arte enquanto área de conhecimento fundamental na escola.

Definiu-se a região da Zona da Mata Mineira como lócus da investigação. Localizada no sudeste de Minas Gerais, possui aproximadamente 2.500.000 habitantes distribuídos em 143 municípios. Dentro deste recorte foram selecionadas duas instituições de ensino público estadual de cada uma destas cidades. Para que a investigação fosse viável, decidiu-se privilegiar como recorte territorial as sete microrregiões da Zona da Mata, que são: Juiz de Fora, Ubá, Muriaé, Viçosa, Cataguases, Manhuaçu e Ponte Nova. O critério de seleção das escolas foi o maior número de alunos matriculados no Ensino Médio, independente da modalidade e do turno frequentado. Num primeiro momento as quatorze escolas identificadas serão investigadas. Pretendeu-se conhecer a estrutura física, a proposta pedagógica, os materiais e dispositivos utilizados nas aulas de Arte, o trabalho desenvolvido pelos professores e professoras e o cotidiano das instituições. A pesquisa adota a abordagem qualitativa do tipo etnográfico. Portanto, a investigação coletará dados a partir da observação participante, da realização de entrevistas com professores e alunos, de registros fotográficos, de vídeo e de áudio. E também, da análise de materiais didáticos e de documentos que registram o cotidiano e a memória das instituições. A partir do cruzamento dos documentos das diversas fontes coletadas, pretende-se compreender as ressonâncias das políticas públicas no interior das escolas, a partir das limitações e/ou situações pedagógicas exitosas. E pensar estratégias possíveis para contribuir para o fortalecimento da Arte no Ensino Médio das escolas da Zona da Mata Mineira.

Aporte teórico-metodológico

Os paradigmas contemporâneos do ensino da Arte são fruto de conservações e mudanças, preservações, substituições, e ressignificações de questões estéticas e educacionais. Por isso, para pensar o ensino e aprendizagem em arte hoje é necessário refletir sobre: Qual a importância da arte na escola e na sociedade? O que as obras dos artistas nos dizem sobre o mundo em que vivemos? Como se relaciona com a tradição e a inovação? Como podemos promover encontros significativos dos jovens com as diversas linguagens artísticas? Como possibilitar aos nossos alunos e alunas compreender o mundo visualmente complexo em que vivemos marcado por diferentes experiências culturais?

A busca de propostas contemporâneas para tratar destas questões vem sendo uma das principais preocupações dos arte-educadores brasileiros nas duas últimas décadas (FUSARI, FERRAZ,

2001; BARBOSA, 2002, 2006; MARTINS, PICOSQUE, 2012; CARVALHO, EGAS, 2021; LOPONTE, MOSI, 2023), portanto, ao mapearmos e analisarmos como ocorre o ensino e a aprendizagem da arte no Ensino Médio da Zona da Mata Mineira estaremos contribuindo para importante debate. Ao longo da construção deste projeto de pesquisa verificou-se a escassez de dados sobre o ensino e a aprendizagem da arte no Estado de Minas Gerais.

Ao fazermos um recorte no território da Zona da Mata percebeu-se que o problema se agrava, pois, nenhuma pesquisa ou reflexão acadêmica foi realizada sobre o tema, mesmo a região abrigando importantes universidades federais que formam professores de Artes Visuais, Música e Dança para as escolas da região. Portanto, é fundamental que tenhamos dados e análises sobre como se efetiva o ensino da Arte na rede pública da Zona da Mata para que se repense a formação docente oferecida pelas instituições, se discuta a oferta e a necessidade de criação de novos cursos tanto a nível de graduação, quanto de pós-graduação, como também projetos de extensão e formação continuada que estimulem práticas contemporâneas no ensino e aprendizagem da arte.

Resultados e discussões

Ao nos debruçarmos sobre o texto da Medida Provisória nº 746/2016 transformada na Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 vemos retrocessos em conquistas de educadores que pareciam já solidificadas, tal como a valorização do ensino da Arte enquanto área de conhecimento própria e fundamental para a formação dos estudantes e a ênfase numa formação docente condizente com os desafios da educação na contemporaneidade.

O Currículo Referência de Minas Gerais, homologado em 9 de abril de 2021, com a publicação no Diário Oficial de Minas Gerais da Portaria nº 230/2021, em consonância com Lei Federal nº 13.415/2017, que implementa mudanças estruturais no Ensino Médio, iniciou sua implementação no ano de 2022 a partir do 1º Ano. Em 2023, o 2º Ano também foi alterado e somente em 2024 o 3º Ano completará a implementação da reforma curricular. O tempo mínimo dos estudantes na escola regular passou de 800 para 1.000 horas anuais, para isso foi criado o sexto horário de aula. Seguindo a proposta da BNCC do Ensino Médio (2018), a Formação Geral Básica é composta pelas áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemáticas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), acrescido da oferta dos Itinerários Formativos que possuem o objetivo de aprofundar os conhecimentos em áreas específicas. Na rede estadual de Minas Gerais, o itinerário formativo é composto por Projeto de Vida, Introdução ao Mundo do Trabalho, Tecnologia e Inovação e aprofundamento nas áreas do conhecimento, além das eletivas.

Dentro dessa flexibilização curricular, a Secretaria Estadual de Educação/MG organizou o Catálogo de Eletivas, que foi inspirado pelas experiências das escolas-piloto em 2020/2021 e pelo trabalho desenvolvido nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI. A respeito deste tema, o Catálogo das Eletivas, documento orientador publicado pela SEE/MG, aponta:

- 1) serão organizadas por Área do Conhecimento e Inter áreas; 2) serão escolhidas pela equipe gestora e professores de cada escola, a partir da análise do Catálogo de Eletivas da SEE/MG, considerando a realidade local, bem como o interesse dos estudantes; 3) terão duração de 1 ano; 4) serão organizadas por turma; 5) serão cursadas duas eletivas por ano pelo estudante do diurno e uma eletiva por ano pelo estudante do noturno (SEE/MG, 2022, p. 6).

Na área de Linguagens e suas tecnologias, onde Arte está inserida, o catálogo oferece 13 eletivas: Cinema, Cinema e meio ambiente, Dança, Leitura instrumental em língua espanhola, Espanhol para o Enem, Esporte e inclusão, Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras), Leitura e compartilhamento no mundo virtual, Literatura e criação literária, Música, Preparação para o Enem – Linguagens, Redação para o Enem, Teatro.

Sobre o trabalho docente que deverá ser realizado nas eletivas, o documento afirma:

Portanto, cumpre ressaltar que as Eletivas se constituem como um espaço novo da atuação docente em que a interdisciplinaridade e transversalidade dão a tônica dessa proposta formativa. Para isso, o(a) professor(a) precisa compreender a proposta da Eletiva, possuir conhecimento efetivo sobre a ementa, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem nela

descritos, podendo aprimorá-los de acordo com as especificidades encontradas junto aos seus estudantes (SEE/MG, 2022, p. 6 e 7).

É importante esclarecer que no caso de Minas Gerais, a disciplina Arte continuou na grade curricular com 1 aula semanal em todos os anos do Ensino Médio. Isso fez com que poucos docentes de Arte, até o momento, assumissem as disciplinas eletivas propostas no documento da SEE/MG.

A pesquisa de campo nas microrregiões iniciou-se no ano de 2022. São consideradas microrregiões os conjuntos de municípios contíguos definidos como partes das mesorregiões (Zona da Mata) que apresentam especificidades, quanto à organização do espaço.

Foram realizadas 37 entrevistas em 14 escolas, sendo 24 com gestores pedagógicos (14 diretores/as, 10 coordenadores/as) e 13 com docentes de Arte. Pelo menos 1 docente em cada escola participou da pesquisa, entretanto, na cidade de Cataguases tivemos apenas uma entrevista porque a mesma profissional atuava nas duas escolas investigadas. As entrevistas foram realizadas presencialmente ou via videoconferência. Isso ocorreu porque nem sempre as professoras e os professores estavam disponíveis no tempo que os pesquisadores estavam presentes nas instituições devido às aulas ou outras funções pedagógicas. Em alguns casos, os próprios docentes escolheram conversar pela internet.

Todos os participantes assinaram termo de autorização e tiveram suas entrevistas transcritas. As entrevistas foram organizadas e analisadas individualmente pelos pesquisadores e mapas conceituais foram produzidos a partir delas, depois reunidas por escola e posteriormente por cidades. A partir dos mapas foi escrito uma narrativa de análise para cada cidade destacando questões prementes reveladas pelas entrevistas.

Questões a serem destacadas:

Em todas as escolas os **diretores e diretoras** se mostraram favoráveis à Reforma do Novo Ensino Médio, isso ocorre porque segundo eles houve um aumento da verba recebida pelas escolas, o que possibilitou melhorias na infraestrutura e na compra de equipamentos, além de reconhecerem a necessidade de uma mudança no segmento. Apontam também que falta autonomia para gerirem a verba recebida, pois o direcionamento do dinheiro é bastante específico e não permite outros usos a partir da necessidade da escola.

As questões de infraestrutura centralizaram as falas das/dos diretoras/es. Entretanto, questões pedagógicas ou mais amplas referentes à educação e impactadas pela reforma não foram mencionadas, o que revela a visão bastante tecnicista e pragmática dos gestores.

Os/as **docentes de Arte** e **coordenadores pedagógicos** percebem a Reforma do Ensino Médio como "a coisa certa feita na hora errada". Reconhecem a necessidade de se repensar o Ensino Médio, entretanto, afirmam que a implementação se deu na pandemia, o que tumultuou ainda mais o processo. Além de terem que lidar com os impactos da crise sanitária, tiveram que iniciar uma proposta que ainda não estava clara para a comunidade escolar.

Essa fala se repete nos profissionais que atuam nas escolas regulares, já os docentes e gestores que trabalham em escolas integrais afirmaram que o impacto da pandemia foi menor porque as mudanças iniciaram no ano de 2019 quando as instituições adotaram o Ensino Integral, ou seja, antes da crise sanitária. No momento das entrevistas, das 10 escolas investigadas, 6 ofereciam essa modalidade: duas em Cataguases, duas em Viçosa, 1 em Muriaé e 1 em Ubá. Segundo o governo de Minas Gerais atualmente há 601 escolas de EMTI no estado, localizadas em 344 municípios. Porém, muitas das instituições iniciaram a implementação do Ensino Integral também na pandemia. Entre as escolas visitadas, somente 3 delas iniciaram as mudanças antes da crise sanitária.

A proposta educativa do Programa Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, foi construída em "parceria" com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE⁸¹, que atua em 19 estados brasileiros.

A ênfase tecnicista voltada ao trabalho apontada por Fusari; Ferraz (2001) a respeito da Lei 5692/71 retorna com força no "Novo Ensino Médio" a partir de duas questões: a ideia de que após a conclusão deste ciclo os estudantes estarão aptos a ingressar no **mercado de trabalho** e, a defesa do **empreendedorismo**, discurso consolidado nos materiais disponibilizados pelo ICE.

81 Segundo sua página oficial, O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, motivada a contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, por meio da Educação Integral em tempo Integral. Entre os seus investidores estão: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, SEM, entre outras empresas (<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>)

A questão do **empreendedorismo** e do **protagonismo juvenil** aparece nas falas dos gestores e dos docentes, mas não em ações correlacionadas nesse primeiro momento da implementação. O **projeto de vida** surge como algo ainda não compreendido na proposta da Reforma por alunos, professores/as, gestores e comunidade.

Os docentes e gestores que participaram das atividades formativas ministradas pelo ICE demonstram mais conhecimento e aderência aos argumentos defendidos pelo Instituto. Isso revela de maneira assombrosa como o mercado econômico influencia e dirige os rumos da educação no Brasil.

A formação dos docentes e gestores para o Novo Ensino Médio ocorreu ao longo da pandemia, com exceção das 3 instituições integrais, que iniciaram antes. As entrevistas mostraram um cenário bastante diversificado em relação a essa formação. Enquanto o ICE ofereceu cursos presenciais e à distância para toda a equipe, além de acompanhamento da implementação da Reforma *in loco*; outras escolas tiveram toda a formação on-line a partir de cursos oferecidos pela SEE/MG e, algumas outras receberam formação a partir de um sistema híbrido, onde os coordenadores e coordenadoras realizam cursos temáticos na cidade de Juiz de Fora e a função de repassar a formação às suas equipes escolares.

Enquanto os gestores foram mais econômicos em criticar a formação recebida, os docentes foram quase unânimes em afirmar a precariedade dos cursos e materiais disponibilizados, sentindo-se à deriva no decorrer da implementação do Novo Ensino Médio.

Para fugir da nova carga horária (6^o horário), muitos alunos e alunas do Ensino Médio Regular solicitaram transferência para o período noturno. Isso ocorre porque o 6^o horário impacta e inviabiliza a permanência nas atividades remuneradas que os/as estudantes desenvolvem após a escola, tais como o Projeto Jovem Aprendiz CIEE⁸² ou cursos técnicos com bolsa oferecidos por instituições como o SESI-SENAI/MG.

As entrevistas revelam a falta de compreensão generalizada dos saberes artísticos na escola, principalmente em relação ao Ensino Médio, inclusive dos docentes da disciplina que priorizam um currículo fundamentado na Teoria/História da Arte em detrimento de processos criativos e autorais que valorizem artistas brasileiros/as contemporâneos e as culturas. Em relação aos docentes de Arte, as entrevistas apresentam uma compreensão utilitarista da disciplina Arte no EM, sempre atrelada ao bom resultado no PISM⁸³ e ENEM. É possível perceber também a ausência de práticas artísticas e culturais, sendo que essas muitas vezes surgem confundidas como lazer e momento de relaxamento, diante da ampliação da carga horária.

Considerações finais

Diante dos destaques relacionados acima, o que a pesquisa anuncia sobre a implementação do Novo Ensino Médio é um cenário complexo, desigual e falacioso, tanto nas escolas regulares quanto nas EMTI. É certo que a pandemia, as idiosincrasias do jogo político, as verbas insuficientes, a falta de capacitação dos/das professores, a não escuta dos anseios dos estudantes secundaristas e o descaso com os processos inerentes às mudanças de tal envergadura, entre outros, aumentaram ainda mais as dificuldades no já problemático Ensino Médio.

82 O Jovem Aprendiz CIEE é um Programa de formação profissional básica pautado na Lei 10.097/2000, a Lei da Aprendizagem e suas portarias. Funciona por meio de parceria com empresas para a inserção de adolescentes e jovens, entre 14 e 24 anos, no mundo trabalho. O contrato do jovem pode durar de 11 a 23 meses, dependendo do curso e da carga horária solicitada pela empresa (4 ou 6 horas por dia). A remuneração para 4 horas diárias é de uma bolsa no valor de R\$ 900,00.

83 O Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) configura-se numa possibilidade de processo seletivo para ingresso ao Ensino Superior, desenvolvido pela UFJF desde 1999. Atualmente 50% das vagas ofertadas são destinadas a esse processo seletivo. O PISM se caracteriza por ser um processo de ingresso seriado, gradual e cumulativo no qual os e as candidatas, ao final de cada ano do Ensino Médio, realizam uma prova. O somatório das notas dessas avaliações compõe a nota final e classificatória o que possibilita aos estudantes inscritos no processo concorrer a uma vaga para os cursos de graduação da UFJF.

A despeito da Consulta Pública para Avaliação e Reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio⁸⁴ em andamento, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), é mister repensar os objetivos da escolarização nessa faixa etária para além da preparação para o mercado de trabalho ou o acesso à universidade. Há que se priorizar de fato as juventudes, com suas experiências, ouzadas e sonhos e garantir-lhes o convívio com as culturas, as artes e a produção coletiva de saberes outros no interior da escola.

Como foi dito no início do artigo, faltam dados sobre o ensino da arte no Estado de Minas Gerais, principalmente em relação a Zona da Mata. Faltam também análises sobre o impacto das políticas públicas federais e estaduais no Ensino Médio da região.

Os dados e análises advindos da investigação poderão ajudar a compreender como se efetiva o ensino da Arte na rede pública da Zona da Mata a partir da BNCC, ajudando na reflexão sobre a formação docente oferecida pelas instituições e os impactos das suas atuações na região. Além de apontar possibilidades de melhoria das políticas públicas educacionais adotadas em relação ao Ensino Médio.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002. Arte/Educação contemporânea. São Paulo: Cortês, 2006.

CARVALHO, Francione Oliveira. EGAS, Olga Maria Botelho (Orgs.) **Experiências de dentro e de fora: o que a universidade pode aprender com a escola?**. Rio de Janeiro: Batuque ; Juiz de Fora, MG : Mirada, 2021. Disponível em: <http://grupomirada.com/livro/> Acesso 27/02/2024.

CATÁLOGO DE ELETIVAS: **Novo Ensino Médio 2022**. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Superintendências de Políticas Pedagógicas. Diretoria de Ensino Médio, Minas Gerais, 2022.

EGAS, Olga. A Fotografia na pesquisa em Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 953-966, jul. 2018. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10871>>. Acesso 16/02/2024.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Heyde Ferreira. **O novo ensino médio na rede pública estadual de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social: UFMG. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35482>, acesso 27/02/2024.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. v.41, núm. 144, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt> acesso 27/02/2024.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. Barbosa, Ana Mae & Amaral, Lilian. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

LEBOURG, Elodia Honse e COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Eu Não Queria Estar Aqui: juventude, ensino médio e deslocamento. **Educ. Real**. [online]. 2018, vol.43, n.2, pp.609-627. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664657>, acesso 27/02/2024.

84 A consulta pública pretende abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios a fim de providenciar tomadas de decisão por parte do Ministério da Educação (MEC) acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/ensino-medio>

LOPONTE, Luciana Gruppelli . MOSI, Cristian Poletti (org.). **ARTEVERSA**: arte, docência e outras invenções. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/258314/001168950.pdf?sequence=1&isAllowed=y> , acesso 27/02/2024.

MARTINS, Miriam Celeste. PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. Projeto Arte e Descolonização: Masp Afterall, 2018. Disponível em <<https://masp.org.br/arte-e-descolonizacao>>. Acesso 16/02/2024.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>>. Acesso em 16/02/2024.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS REDES MUNICIPAIS PARANAENSES

THE OBJECTIVES OF CONTINUING TEACHER TRAINING IN PARANÁ'S MUNICIPAL NETWORKS

Thaiane de Góis Domingues⁸⁵

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Trabalho Docente – Getrado
Eixo 02 - Texto de pesquisas relacionadas a uma das linhas de investigação do grupo

Susana Soares Tozetto⁸⁶

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Trabalho Docente – Getrado

Resumo

Esta pesquisa, de cunho qualitativo exploratório, foi desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas e Estudos sobre o Trabalho Docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (Getrado – UEPG) que se dedica aos estudos sobre formação, profissão, práticas e trabalho docente. Considerando a emergência da defesa da educação pública e da formação dos professores, frente às políticas recentes de desvalorização e precarização da carreira docente, esse estudo almeja identificar qual o objetivo das formações continuadas desenvolvidas junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública paranaense. A produção de dados realizou-se por meio do encaminhamento *on-line* de questionários via *Google Forms*, endereçados aos contatos das secretarias de educação disponíveis nas páginas virtuais dos 399 municípios do Estado do Paraná, ao longo do ano de 2021. Os dados obtidos por meio do retorno de quarenta e três questionários foram tratados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Após o estudo e categorização dos achados, chegou-se a quatro categorias de análise, a saber: foco em capacitação; ênfase em aperfeiçoamento profissional; pauta na performance e na qualidade; e enfoque na formação humana docente e discente. Os resultados demonstram um alinhamento predominante das formações oferecidas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Paraná à perspectiva performista, transmissiva e produtivista da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020). Tal perspectiva se contrapõe aos pressupostos da Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope) acerca da formação continuada docente, em detrimento à possibilidade de valorização e desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Formação docente. Formação continuada. Políticas de formação de professores. Redes municipais de ensino paranaenses.

Abstract

This exploratory qualitative research was carried out by the Research and Studies Group on Teacher Work at the State University of Ponta Grossa (Getrado - UEPG), which is dedicated to studies on teacher training, profession, practices and work. Considering the emergence of the defense of public education and teacher training, in the face of recent policies of devaluation and precariousness of the teaching career, this study aims to identify the objective of the continuing training developed with teachers of the initial years of elementary school in the public network of Paraná. The data was collected by sending online questionnaires via Google Forms, addressed

85 **Thaiane de Góis Domingues**, ORCID: 0000-0002-2291-8715. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Departamento de Educação. Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação (UEPG). Professora Colaboradora do DEED-UEPG. Integrante do GEPTRADO e da RIPEFOR. Contribuição de autoria: análise dos dados produzidos pelo instrumento de pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4152719438596152> E-mail: thaicampos@hotmail.com

86 **Susana Soares Tozetto**, ORCID: 0000-0002-1696-677X. Universidade Estadual de Ponta Grossa; Programa de Pós Graduação em Educação. Pedagoga e Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Educação (UNESP). Docente Adjunta na UEPG e Docente Sênior do PPGE/UEPG. Líder do GEPTRADO. Vice Presidente ANFOPE-Sul. Membro Adoc GT8 ANPED/Nacional. Vice coordenadora da RIPEFOR. Contribuição de autoria: referencial teórico e metodológico, apoio na análise dos dados do instrumento de pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3362763389633556> E-mail: tozettosusana@hotmail.com

to the contacts of the education departments available on the websites of the 399 municipalities in the state of Paraná, throughout 2021. The data obtained through the return of forty-three questionnaires was processed using content analysis (Bardin, 2016). After studying and categorizing the findings, we came up with four categories of analysis, namely: focus on training; emphasis on professional development; focus on performance and quality; and focus on human development for teachers and students. The results show a predominant alignment of the training offered to teachers of the initial years of elementary school in Paraná with the performative, transmissive and productivist perspective of the Common National Base for Continuing Teacher Training in Basic Education (Brazil, 2020). This perspective runs counter to the assumptions of the National Association for Teacher Training (Anfope) about continuing teacher training, to the detriment of the possibility of valuing and developing teachers professionally.

Keywords: Teacher training. Continuing education. Teacher training policies. Municipal education networks in Paraná.

Introdução

A presente pesquisa é decorrente da trajetória do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geprado), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE - UEPG). Iniciou-se com o estudo dos planos de curso de Pedagogia das universidades públicas do estado do Paraná, no ano de 2018, que deflagrou que a formação era focada na docência para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a Gestão Escolar. Dando continuidade às pesquisas sobre a formação e atuação docente no estado, sentiu-se a necessidade de problematizar a formação continuada destes professores. Considerando a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, determinou-se que a formação continuada das redes municipais do Paraná seriam o objeto de estudo Geprado.

Ancora-se teoricamente na concepção de formação continuada defendida pela Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope), como um:

[...] processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis por meio da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Isso possibilita ampliar e repensar os sentidos e significados dessa prática, de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, o que fará crescer a autonomia do profissional e promover a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. (ANFOPE, 2021, p. 33).

Com base nessa premissa, buscou-se identificar qual o objetivo das formações continuadas desenvolvidas junto aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública paranaense e, com base nos achados, analisar se tais objetivos corroboravam com a perspectiva da Anfope acerca da formação docente. Para tal, as integrantes do Geprado levantaram os contatos das 399 secretarias de educação dos municípios do Paraná em 2020, tanto nos sites das prefeituras quanto em páginas oficiais em redes sociais. Buscando a abrangência dos municípios participantes, foram contatados, também, os 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná (NREs) e solicitado os contatos de e-mails das respectivas SMEs que estavam sob sua responsabilidade.

Junto ao contato, era endereçado o link de um questionário com perguntas abertas e fechadas, instrumento de produção de dados da pesquisa, que havia sido previamente aplicado em caráter piloto, junto à uma secretaria de educação de um dos municípios.

A produção de dados se deu ao longo de um ano, chegando a 43 respostas, correspondendo a 66% dos Núcleos Regionais de Educação aos quais as SMEs pertenciam. Para a codificação e organização dos dados, foi utilizado a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), tendo em vista que reúne um conjunto de instrumentos metodológicos que se aprimoram constantemente e se adaptam a discursos diversificados.

Os dados produzidos foram tabulados e analisados, sendo os achados descritos na sequência. Os 43 municípios respondentes foram identificados do número 01 a 43 na sistematização dos dados, como 'Município 01' e assim, sucessivamente. Identificou-se que todos os NREs tiveram ao menos um município participante na pesquisa. As 43 secretarias respondentes englobam, no total, a 572 escolas municipais que por sua vez contam com 19.132 professores, destes 17.795 professores são concursados e 1.337 professores são temporários.

Com base nas respostas dos questionários evidenciou-se que em 98% das SMEs há participação docente nas formações continuadas disponibilizadas. Em 88% delas, a coordenação pedagógi-

ca participa, o que deflagra que nem sempre a organização e realização da formação docente se faz por meio da equipe escolar ou com a integração da equipe pedagógica. O mesmo se dá na relação com a direção escolar que se faz presente na formação continuada em apenas 83% das secretarias pesquisadas.

Como deflagrado no indicador de presença das pedagogas na formação, questionou-se quem é responsável pela organização da formação docente, e somente em 60% a realização está sob responsabilidade da SME respondente. Nos demais casos, o processo é feito em parceria com universidades, fundações, organizações, instituições parceiras ou ainda pela contratação de empresas ou pessoas para a realização. Com exceção às parcerias com universidades, a realização de formações com empresas externas à escola demonstra um movimento contrário ao proposto pela Anfope (2021) acerca da formação continuada docente, sobre o refletir a escola, promover autonomia e desenvolvimento docente, tendo em vista que comumente a proposição é de cursos envelopados, generalistas e com pautas conflitantes com o interesse da escola pública.

Os dados produzidos, reforçam uma vertente da privatização e precarização da formação docente, em especial no período pós-pandêmico. Anteriormente, 98% das formações se davam de maneira presencial, com oficinas e palestras, reuniões e minicursos. Percebe-se que a formação continuada migrou e se estabeleceu no modelo online, mesmo com o retorno das aulas presenciais. Em 72% das SMEs a formação ocorre por meio de plataformas ao invés de acontecer presencialmente, corroborando com denúncias feitas pela Anfope (2021) acerca da descaracterização da formação do professor, objetivando somente a transmissão de conteúdos ao invés de um processo de estudo e análise da realidade, tendo o professor como protagonista e não como um ouvinte.

Resultados e discussões

Com base no cenário posto, questionou-se às SMEs qual eram os objetivos da formação continuada ofertada aos seus professores. Categorizando as respostas chegamos a quatro categorias, a serem detalhadas na sequência: foco em capacitação; ênfase em aperfeiçoamento profissional; pauta na performance e na qualidade; e enfoque na formação humana docente e discente.

A primeira categoria demonstra que a formação continuada nos municípios pesquisados têm **foco em capacitação** em detrimento à formação de professores. Isso significa que temos um enfoque tradicional que é coerente com a proposição de capacitar os docentes. Conforme o Município 7 acerca do objetivo da formação continuada temos a seguinte resposta: "Capacitar o professor para um melhor desempenho de suas atividades profissionais". Já o Município 21 visa: "Capacitar os professores da Rede Municipal, atualizando sobre os temas pertinentes e importantes para o bom desenvolvimento do trabalho realizado em sala de aula". O Município 23 aponta: "Capacitar e renovar as práticas em sala de aula inovando" e o Município 27: "Capacitar e formar para uma educação de qualidade".

O enfoque recorrente na fala dos municípios, nos apresenta uma possível proposta de formação continuada calcada na transmissão de conteúdo, o qual deve ser assimilado pelo aluno. Nessa proposta, a base é preparar, instruir e vai ao encontro a uma formação voltada para o desempenho técnico e prático. Capacitar, nessa perspectiva, está associado ao treino, instruir, se tornar apto, preparado para agir, a desenvolver habilidades e competências em confluência às proposições da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Nos remete ao controle como consequência a perda da autonomia do professor, bem como do processo problematizador que requer a ação pedagógica.

Curado Silva (2020) nos traz, em alusão à ênfase das atuais políticas na pedagogia das competências que sob essas normativas a formação docente trata-se de uma:

[...] perspectiva de formação que visa ao domínio de competências e habilidades, em termos da atuação docente, por meio das quais o docente é capacitado para realizar de forma eficaz o processo de ensino, num processo de formação diretamente na prática, isto é, na área de atuação profissional. O professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais. (CURADO SILVA, 2020, p. 108).

Entende-se, assim que o processo formativo dos docentes, nos reporta a ensinar, construir conhecimento, refletir, criar e educar-se. De tal modo, inferimos que o trabalho docente envolve questões políticas, sociais, culturais e pedagógicas, configurando-se num procedimento amplo e

complexo. Sendo assim, é necessária uma formação continuada calcada nos princípios da criação, da autonomia, na união da teoria com a prática. O enfoque crítico tem como meta a análise, a reflexão e a problematização da prática pedagógica, não cabendo uma abordagem balizada nos aportes da corrente tradicional de educação, tais quais deflagrados por essa categoria de análise.

O olhar tradicional circunda, igualmente, a segunda categoria, que versa sobre a ênfase em aperfeiçoamento profissional. Identificou-se que para alguns municípios, o enfoque da formação continuada assemelha-se a um treinamento, reduzindo a aspectos que precisam ser modificados na prática docente com vistas aos resultados almejados pelas SMEs, geralmente associados aos indicadores de avaliação da Educação Básica. Isto posto, o Município 14 objetiva com a formação: "Suporte e aperfeiçoamento para os professores", enquanto o Município 25 nos traz que busca "o aperfeiçoamento e possibilidades de novos conhecimentos por partes dos profissionais da educação de modo que possam assegurar a excelência do ensino para o educando". Essa excelência, ou seja, um padrão a ser seguido para a prática docente é retratada pelo Município 26 ao relacionar a formação com o "aperfeiçoamento da metodologia".

Por sua vez, para o Município 31, não só a metodologia precisa ser melhorada, mas sim os professores como um todo ao apontar que almeja "o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais buscando elevar a qualidade de ensino". O Município 43 corrobora com essa perspectiva ao propor a "Reciclagem dos professores e formação voltada a novas metodologias de ensino".

A relação entre aperfeiçoamento e reciclagem do professor com a qualidade da educação espelha claramente as dimensões propostas pela BNC – Formação continuada:

Art. 3º [...] é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020. p. 02).

O engajamento do professor, sob a égide da BNC – Formação Continuada (BRASIL, 2020) leva a busca de seu constante 'aperfeiçoamento', em uma relação pragmática entre receber conteúdo, mudar a prática e modificar a aprendizagem discente, simplificando um processo que envolve fatores sociais, pessoais, que transpõem o trabalho docente.

Defende-se, por sua vez, o entendimento de aprimoramento docente dado pela Anfope, que compreende "a incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola" (ANFOPE, 2021, p. 25). Ou seja, em um ir e vir de estudos, levando ao desenvolvimento do professor, do aluno e da escola como um todo, de forma integrada, com base na realidade e no que se almeja para o grupo escolar.

Outra categoria que saltou nos dados, comunga plenamente com a anterior, pois trata da **performatividade e da qualidade**. Essa categoria é lembrada e acompanhada da ideia de desempenho produtivo, de produtividade. Performance nos remete a uma ação que tem efeito de mudança, isto é, agir na prática para alterar o comportamento e o desempenho do sujeito, tal qual previsto na 6ª competência geral docente proposta pela BNC – Formação Continuada (BRASIL, 2020):

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2020, p. 06).

A liberdade e a autonomia, bem como a consciência crítica vem na contramão de uma proposta que se ancora em performatividade e eficácia, com foco em qualidade, terminologias de cunho empresarial e raízes neoliberais. A ação performática requer atos repetitivos que geram uma aparente coerência e uma satisfação nos resultados. Nesse contexto que se propõe a formação continuada dos professores das redes municipais do Paraná pesquisadas. Podemos constatar na fala do Município 4:

Melhorar a efetivação da política pública educacional do município conforme as legislações vigentes e as metas estabelecidas pela equipe técnica/pedagógica para garantir a efetivação de uma educação pública de qualidade. (MUNICÍPIO 4, QUESTIONÁRIO).

O Município 5 objetiva "Mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas". A relação entre performance e qualidade é deflagrada pelo termo atualização no Município 29: "Manter os professores sempre atualizados" e no Município 36: "O objetivo é promover a atualização dos profissionais da Educação e capacitá-los para o exercício de sua profissão em serviço".

Nessa concepção, a formação continuada é circunscrita apenas a cursos que atualizam e capacitam os docentes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica 'bem-sucedida' com os alunos. Algo explicitado pelo Município 12 que almeja: "Educação de qualidade e um ensino avançado".

O termo 'avançado' reforça a relação entre qualidade e resultado quantitativo de ensino. Entretanto, considera-se que a educação de qualidade, bem como a formação docente com essa denotação apresentam outro cunho:

[...] uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem. (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p. 11).

Logo, não é por meio de treinamentos, modelos envelopados de práticas pedagógicas, tão pouco por formações em plataformas que se alcançará a referida qualidade. Entretanto, elementos como reflexão, análise da prática e da realidade escolar não complementaram as respostas destes municípios.

A quarta e última categoria do **enfoque na formação humana docente e discente** englobou práticas ou proposições de municípios que compreendem a formação continuada sob um olhar mais abrangente e aprofundado do que os demais, que direta ou indiretamente corroboram com os princípios da Anfope (2021) de que a:

[...] formação inicial e continuada proporcione uma compreensão sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e sociais, bem como, o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de maneira a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, com vistas à superação de seus problemas. (ANFOPE, 2021, p. 29).

Com o enfoque de análise da realidade, o Município 10 nos trouxe que busca por meio da formação continuada a "Melhoria no processo ensino aprendizagem a partir de um ciclo permanente de diagnóstico, intervenção por momentos de estudo e reflexão, monitoramento e avaliação da ação docente.". E no entendimento do Município 15, isso parte da realidade docente, ao apontar que objetiva "Sanar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar." Para o Município 22 a forma de alcançar isso se faz por uma formação que leve a "incentivar e promover a busca por conhecimentos".

Englobando as respostas anteriores, o Município 32 aponta que:

O objetivo é buscar e socializar as sugestões de práticas, trazendo ou buscando ideias novas, teorias interessantes, estratégias, metas e contribuindo com a prática do planejamento explorando os conhecimentos adquiridos no cotidiano da sala de aula. (MUNICÍPIO 32, QUESTIONÁRIO).

Percebe-se que nos municípios cujas respostas compuseram essa categoria, o olhar para formação de alguma forma supera a visão tecnicista e pragmática de outros respondentes. Alguns deles, para além de apontar a motivação da formação continuada, explicitaram como o fazem na sua resposta, como o Município 41 que trouxe:

A formação continuada do corpo docente é organizada a partir das avaliações pedagógicas e auto avaliação dos docentes, sendo planejados além dos conteúdos teóricos, oficinas que visam o domínio de metodologias para o ensino dos conteúdos curriculares, uma vez que o ensino superior não possibilita em plenitude tal aprendizagem. (MUNICÍPIO 41, QUESTIONÁRIO).

A necessidade de continuidade do desenvolvimento do profissional da educação, para além da formação inicial apontada pelo Município 41, vem ao encontro da defesa da formação docente da Anfope (2021) que vê que a formação continuada:

[...] visa à reelaboração de conhecimentos a partir da análise crítica do real, dos saberes, das técnicas, das atitudes, da ética e do ato pedagógico, enfim, iniciativas necessárias ao exercício da atividade docente, definidas, portanto, pelo movimento da práxis. (ANFOPE, 2021, p. 35).

Entretanto, a resposta do Município 18 retratou que nem sempre ter a visão de formação docente corresponde a conseguir implementá-la na realidade:

[...] nos últimos anos, nosso município não contou com formação continuada, porém, pensamos que a formação continuada, deve levar o professor a uma formação integral e crítica, para que este possa desenvolver seu trabalho em sala de aula de modo a formar integralmente seu aluno para a vivência em sociedade. (MUNICÍPIO 18, QUESTIONÁRIO).

Com base nesse relato percebe-se que entre percepções limitadas da formação, há aqueles que já a vislumbram como um processo integrado ao desenvolvimento docente, mas que ainda não conseguem efetivar um projeto formativo em suas redes de ensino.

Considerações finais

Os resultados demonstram um alinhamento predominante das formações à perspectiva performista, transmissiva e produtivista da BNC - Formação Continuada (BRASIL, 2020), em detrimento da valorização e desenvolvimento profissional docente. Tal visão de formação continuada não possibilita ao docente a reflexão sobre a escola, tão pouco sua autonomia e desenvolvimento docente.

Identificou-se por meio da realização de parcerias das SMEs junto a instituições e empresas uma vertente da privatização e de precarização da formação docente, tendo em vista que os cursos se apresentam com um caráter generalista e com pautas conflitantes com o interesse da escola pública. Esse movimento antecede o período pandêmico da COVID-19, se fortalece ao longo do isolamento social e perdura, ainda que as atividades presenciais tenham sido retomadas nas escolas, colocando o professor como mero ouvinte de cursos realizados em larga escala.

A compreensão por parte da maior parte das SMEs pesquisadas (37 respondentes) é que o objetivo das formações continuadas está pautado na capacitação dos professores a assemelhando a treinamentos acerca de metodologias de trabalho. Compreendem os professores como profissionais que precisam sublimar suas práticas por meio de aperfeiçoamento profissional sob a égide de princípios neoliberais. Por meio disso pautam as formações que promovam a performance dos professores como via de alcance de uma educação de 'qualidade', que se vale de resultados quantitativos em avaliações ou em indicadores educacionais. Somente seis SMEs apontaram que ao promover a formação continuada buscam o enfoque na formação humana docente e discente, calcando-se em objetivos que se assemelham aos pressupostos da Anfope (2021).

Haja vista esse resultado, compreende-se que os movimentos das Associações, Universidades e Pesquisadores em Educação precisa continuar e se fortalecer por meio de estudos e pesquisas que publicizem os princípios da formação e da prática docente crítica, democrática e emancipatória.

Referências

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope** - Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação Inicial e Continuada. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Parecer 14/2020, de 10 de julho de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 26 out. 2020.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A (de)Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos**, v. 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Fi, 2020. p. 102-122.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade na educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA CONDIÇÃO DOCENTE EM PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES

TEACHING PROFESSION: AN ANALYSIS OF THE TEACHING CONDITION IN RESEARCH ON BEGINNING TEACHERS

Geralda Aparecida de Carvalho Pena⁸⁷

Instituto Federal de Minas Gerais, Ouro Preto, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente – PRODOC

Juliana Santos da Conceição⁸⁸

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente – PRODOC

Resumo

Este artigo visa identificar e analisar pesquisas realizadas em dissertações e teses de Programas de pós-graduação sobre os Professores Iniciais e a Profissão Docente, desenvolvidas no período de 2008 a 2018, investigando aspectos/elementos da condição docente nestas pesquisas. Por meio de uma análise qualitativa, foram analisados nove trabalhos a partir de uma chave de leitura que possibilitou a organização dos dados e a identificação de metodologias, instrumentos de coleta de dados, temáticas privilegiadas e elementos do conceito de condição docente, bem como a literatura fundamenta os trabalhos e os principais achados. O referencial teórico contempla estudos de Tenti Fanfani (2005), Marcelo Garcia (1992), Imbernón (2011) entre outros. Os resultados da análise possibilitaram a compreensão da condição docente a partir da inserção na profissão com destaque para discussões sobre a valorização/desvalorização do magistério, acompanhamento/acolhimento dos professores e políticas de desenvolvimento profissional docente. Este trabalho está inserido em uma investigação mais ampla, num estudo do tipo estado do conhecimento, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente (PRODOC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que teve por objetivo analisar uma década de produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Palavras-chave: Profissão Docente. Professores Iniciais. Condição Docente.

Abstract

This article aims to identify and analyze research carried out in dissertations and theses from postgraduate programs on Beginning Teachers and the Teaching Profession, developed between 2008 and 2018, investigating aspects/elements of the teaching condition in these researches. Through a qualitative analysis, nine works were analyzed based on a reading key that enabled the organization of data and the identification of methodologies, data collection instruments, privileged themes and elements of the concept of teaching condition, as well as literature underpins the work and main findings. The theoretical framework includes studies by Tenti Fanfani (2005), Marcelo Garcia (1992), Imbernón (2011) among others. The results of the analysis made it possible to understand the teaching condition based on entry into the profession, with emphasis on discussions about the appreciation/devaluation of teaching, monitoring/welcoming teachers and teaching professional development policies. This work is part of a broader investigation, in a state of knowledge study, developed by the Teaching Profession Research Group (PRODOC), of the Fac-

87 **Geralda Aparecida de Carvalho Pena**, ORCID: 0000-0002-5765-5767. Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Preto; DPIPG - Seção de Pós-graduação. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Trabalha no IFMG Campus Ouro Preto na Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação. Contribuição de autoria: a autora colaborou na análise de dados e escrita geral do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8004234145924774> E-mail: geralda.pena@ifmg.edu.br

88 **Juliana Santos da Conceição**, ORCID: 0000-0002-1767-0364. Universidade Federal de Ouro Preto; Pró-reitoria de Graduação; Núcleo de Apoio Pedagógico. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-reitoria de Graduação da UFOP. Contribuição de autoria: a autora colaborou na análise de dados e escrita geral do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4907788756368682> E-mail: juliana.santos@ufop.edu.br

ulty of Education of the Federal University of Minas Gerais, which aimed to analyze a decade of production academic report on the teaching status of teachers from the State Education Network of Minas Gerais.

Keywords: Teaching Profession. Beginning Teachers. Teaching Status.

Introdução

Este trabalho integra a investigação coletiva desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente (PRODOC) que propõe analisar a produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. O principal objetivo desta pesquisa foi analisar uma década de produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (PRODOC, 2024).

Foram analisados os conteúdos dos materiais publicados entre os anos de 2008 e 2018, em teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil. Do levantamento realizado foram identificadas 162 pesquisas que foram organizadas em 38 agrupamentos por áreas temáticas. Cada temática ficou sob a responsabilidade de uma subequipe do PRODOC que analisou os trabalhos de modo a contribuir com a "meta-pesquisa" para o melhor conhecimento da condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Especificamente este artigo visa trazer o panorama das pesquisas, realizadas no período de 2008 a 2018, que tiveram como objeto de pesquisa temas relacionados aos Professores Iniciais e à Profissão Docente. Foram analisados nove trabalhos, sendo oito dissertações e uma tese. Para a análise das pesquisas, foi estabelecida uma chave de leitura para facilitar a organização dos dados de modo a identificar as metodologias e os instrumentos de coleta de dados mais utilizados; as temáticas privilegiadas e elementos/ aspectos do conceito de condição docente; a literatura e autores que fundamentam os trabalhos e os principais achados.

Após a leitura dos trabalhos foi possível compreender a condição docente a partir da inserção na profissão com destaque para discussões sobre a valorização/desvalorização do magistério e acompanhamento/acolhimento e políticas de desenvolvimento profissional docente.

Panorama dos trabalhos analisados sobre profissão docente e professores iniciantes

Dos nove trabalhos analisados, quatro são sobre Profissão Docente e cinco deles se enquadram no agrupamento que abordou a temática de Professores Iniciais. Em relação aos níveis de ensino, o Ensino Médio apareceu como foco de análise em três pesquisas, um trabalho abordou o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dois tiveram como sujeitos professores da Educação Básica. Em relação ao campo de pesquisa, a maior parte dos trabalhos, quatro, foram desenvolvidos em Belo Horizonte, um na cidade de Uberlândia e dois trataram da condição docente no Estado de Minas Gerais como um todo.

As pesquisas realizadas tinham como sujeitos os professores da Educação Básica de diferentes áreas do conhecimento como, Matemática, Geografia e Química, desses, três trabalhos focaram em estudos sobre os professores iniciantes e um sobre os licenciados em História.

A abordagem qualitativa foi preponderante em seis trabalhos. Um deles utilizou tanto de uma abordagem quantitativa como qualitativa e dois se valeram da pesquisa documental. Os dados nos indicam que a abordagem qualitativa é o método que conseguiu, de maneira mais apropriada, subsidiar as pesquisas realizadas sobre a condição docente, considerando a complexidade da definição do conceito.

Os trabalhos analisados estão fundamentados na literatura sobre formação e trabalho docente, mais especificamente nos que se referem ao início do trabalho docente, aprendizagem da docência, prática pedagógica/docente, condições de trabalho, estabilidade na carreira docente, profissionalidade docente. Os autores mais citados foram: Diniz-Pereira, Gatti, Marcelo Garcia, Oliveira (2010), Huberman (1995), Tardif e Lessard (2014), Tenti Fanfani (2005) e Tardif (2002) entre outros.

A partir da análise das temáticas privilegiadas nas pesquisas, observamos que os estudos sobre a Profissão Docente se concentraram em algumas subcategorias tais como: condições de trabalho/trabalho docente; profissionalização docente; prática pedagógica; avaliação de desempenho; ética/moral/formação para cidadania. Estas temáticas se vinculam a diversos elementos/ aspectos do conceito de condição docente, como por exemplo: condições de trabalho; contratos de

trabalho, questões salariais, jornada de trabalho; formação docente inicial e continuada; gênero; adoecimento docente; relação professor-aluno; prática pedagógica; avaliação de desempenho.

Recorremos ao Dicionário do Gestrado para melhor compreensão dos conceitos aqui analisados. Tomamos o conceito de Profissão docente, a partir das características apresentadas por Tenti Fanfani, que define como "uma combinação estrutural de três características típicas: conhecimento credenciado mediante títulos, autonomia no desempenho e prestígio, e reconhecimento social" (TENTI FANFANI, 1995, p. 20). Indo além, Pini (2010) destaca que, em relação à docência como profissão, encontramos várias condições de possibilidade de exercê-la, envolvendo diferentes níveis de formação e atualização.

Considerando o período de início da docência há de se compreender a sua complexidade, já que pode ser vivenciado em diferentes realidades e contextos sendo essa etapa crucial para o desenvolvimento profissional do professor. Segundo Marcelo Garcia (1999) essa etapa de ingresso na carreira é uma transição entre o ser estudante para ser professor, momento que de fato tomará contato com a escola e irá desempenhar seu papel profissional.

Os trabalhos analisados se inserem na subcategoria de professores iniciantes, focando o desenvolvimento profissional e as vivências e desafios da prática docente. Estas temáticas se vinculam a diversos elementos/aspectos do conceito de condição docente, como por exemplo: inserção profissional docente, formação inicial e continuada, prática pedagógica, relação professor-aluno e condições de trabalho.

Se considerarmos o conceito de Condição docente proposto por Tenti Fanfani (2005) a expressão "condição docente" nos auxilia na denominação de um "estado" do processo de construção social do ofício docente. Nesse sentido, ao considerar o conceito "condição docente", deve-se considerar as dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc.

Para Oliveira (2022)⁸⁹, a expressão "condição docente" pode ser compreendida como a simbolização de um conjunto de características identitárias referidas à docência, reconhecido em sua forma abstrata e empírica e cuja construção sócio-histórica é condicionada/influenciada pelo contexto em que se realiza, em termos histórico, geográfico, sociocultural, econômico-financeiro, político-ideológico, jurídico e psicológico.

Esse conceito implica aspectos objetivos e subjetivos relativos ao ser e ao estar docentes, constituindo a docência como uma categoria própria do professor em interação com o aluno sendo ambos sujeitos sócio-históricos. Essa interação é o núcleo essencial do ser docente, portanto, da "condição docente", e se amplia para além da relação professor-aluno, envolvendo as relações com pares, com o(a)s dirigentes, com a comunidade escolar, porquanto é uma realidade interacional. Em síntese, do ponto de vista ontológico-filosófico, a "condição docente" expressa uma realidade construída socialmente e que, exatamente por isso, entre outros condicionantes, do ponto de vista epistemológico-científico, apresenta-se com feições variadas, ainda conforme Oliveira (2022).

Nesse sentido, os trabalhos selecionados trazem conceitos específicos que integram os elementos constitutivos da condição docente.

Inserção na profissão e desenvolvimento profissional docente

As pesquisas analisadas nos revelam o quanto os aspectos relativos ao início da docência e os seus desdobramentos vão se constituindo em aprendizado ao longo da trajetória dos professores. Esse processo tem sido definido como Desenvolvimento Profissional Docente já que é influenciado pelo "papel dos docentes, suas configurações identitárias e as subjetividades emergentes" (Martinez, 2010).

Considerando a categoria Valorização/desvalorização do magistério os trabalhos analisados trazem essa temática em seus achados.

Entre as pesquisas analisadas temos a de Silva (2018a). Essa pesquisa demonstrou que a insatisfação com a carreira é um fator preocupante ao se pensar na profissão docente, pois, segundo o autor, este é um mecanismo importante para o aprimoramento profissional. Outro aspecto revelado pelos participantes desta pesquisa, diz respeito à maior valorização do tempo de trabalho docente como fator primordial para a composição dos planos de cargos e salários, em detrimento a outros fatores na progressão na carreira, como o incentivo à formação continuada. "Desse modo,

⁸⁹ Conceito construído pela professora Maria Rita Neto Sales de Oliveira a partir das discussões do grupo de pesquisa PRODOC/ FAE/ UFMG. O texto ainda não foi publicado.

poucos motivos têm o docente para buscar aprimorar-se haja vista o pouco incentivo a tal ação e a desconsideração dessa dimensão para fins de progressão na carreira". (p.98)

Nessa mesma direção, mas com afirmações que vão de encontro ao que a literatura especializada da área aponta, o trabalho de Vieira (2008) destaca que a estabilidade pode ser uma variável que contribui para o fracasso escolar dos alunos da escola pública estadual, à medida que pode criar uma ação docente acomodada, enquanto o docente se sente seguro no cargo.

a perda da estabilidade somada a uma política nacional de formação continuada que se estabeleça em uma formação inicial com um padrão de qualidade dos que atuam na educação básica, associada também a uma política nacional de valorização real da profissão pode apontar para novos e desejados processos e resultados em nossa educação pública. (Vieira, 2008, p.143)

Pesquisa realizada por Oliveira (2011), que aborda o processo de profissionalização da docência em Minas Gerais no período compreendido entre 1871 e 1911 (fins do período imperial início da República), revelou que a constituição da docência como profissão foi construída a partir da articulação dos professores, configurando como sujeitos na construção de sua categoria profissional.

A pesquisa de Frade (2012) traz a questão da subjetividade docente ao revelar que a construção da prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é permeada por suas histórias de vida, seu percurso formativo e sua experiência ao longo da carreira.

Esse quadro nos mostra que cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação, enfim, cada professor trilha um caminho. Diríamos, ainda, que esses docentes, mesmo sem formação específica, perceberam, alguns mais e outros menos, ao longo da experiência, as diferenças dessa modalidade de ensino em relação ao ensino regular. E, assim, puderam criar e desenvolver uma prática, que julgavam ser a mais adequada, com o intuito de atender às demandas desse público diferenciado. (FRADE, 2012, p.136)

Aspectos como esses apontados mostram os diversos fatores que podemos considerar ao discutir o papel/lugar do professor e o reconhecimento do seu trabalho. Segundo Nunes e Oliveira (2017).

É necessária uma valorização docente de modo a fomentar um imaginário coletivo acerca da profissão, desenvolvendo ações concretas de melhores das condições de trabalho e, ao mesmo tempo, a proposição de mecanismos avaliadores e reguladores para garantir a responsabilidade dos docentes no exercício da profissão. (p71)

Uma outra categoria de análise que identificamos refere-se ao acompanhamento/acolhimento e políticas de desenvolvimento profissional docente. Ao ingressar nas escolas para sua primeira experiência como professor, manifestam-se no seu cotidiano sentimento de insegurança, receios e despreparo para os desafios que se apresentam na sala de aula. A forma como é realizada a recepção aos professores novatos, o acolhimento dos pares no processo de inserção na cultura profissional docente, podem contribuir para a permanência e o enfrentamento das dificuldades iniciais na docência. O "choque com a realidade" descrito por Huberman (1992) tende a ser sentido de forma diferenciada dependendo das práticas de acolhimento e das ações de desenvolvimento profissional adotadas na instituição.

Essa categoria foi apresentada em algumas pesquisas analisadas como um importante encaminhamento que atenda aos anseios dos professores, estando ligada a condição de trabalho dos docentes. Foi observado na pesquisa de Pena (2010) a importância de uma cultura do diálogo nas escolas através de ações integrativas entre os docentes. Destaca-se ainda que essa reflexão deve ser inserida no campo da formação docente de modo a prepará-los para a inserção nessa nova cultura escolar.

Já na pesquisa Leal (2017) identificou-se a necessidade de um suporte que deve ser dado aos "chegantes nos territórios da docência". A autora enfatiza que esse é um dos *locus* privilegiados daí a necessidade de não abandonar os professores iniciantes "arrancando de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós" (p.388), pois esse processo

ajudaria inclusive a garantir permanência na profissão. Assim como nesta pesquisa, Silva (2018b), ao ouvir egressos do PIBID, destaca que a acolhida na escola ao receber os novos professores pode influenciar na qualidade de vida desses profissionais. Destaca assim a "urgente necessidade de pensarmos em programas direcionados ao acompanhamento dos professores nos primeiros anos de ingresso na profissão" (p.98).

Esses programas de acompanhamento/desenvolvimento profissional devem ser organizados/implementados como um trabalho direcionado para auxiliar o professor a continuar sua formação, para além da formação inicial, para que o professor tenha mais segurança ao adentrar as instituições de ensino e iniciar seu trabalho docente. De acordo com Imbernón (2011, p. 17), "[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida".

O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, é um processo complexo que envolve aspectos distintos. Sendo assim, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam políticas de acolhimento e formação que considerem a aprendizagem docente durante sua trajetória profissional e utilizem as demandas dos docentes como subsídios para a implementação de programas destinados a essa formação. A leitura das dissertações e teses analisadas aponta para esse descompasso entre as demandas dos docentes e as ações de formação desenvolvidas ou para a ausência de ações de formação nas escolas.

A dissertação de Frade (2012), por exemplo, ao discutir o início da docência na EJA, mostra que "tanto as instituições de ensino superior, quanto as instituições nas quais esses docentes passaram a atuar não lhes ofereceram nenhum processo de formação específica e nenhum espaço para a discussão das demandas e práticas específicas da EJA" (p.136)

Analisando o início da carreira docente de professores de Geografia, Campos (2013) afirma que "não houve ações sistemáticas de acompanhamento, apoio e formação nos meses/anos iniciais do magistério" (p.131). E que "ainda que imersos em ambientes repletos de pessoas mais experientes, os jovens professores têm, como principal fonte de aprendizagem, buscas, estudos e "reflexões" que realizam individualmente" (p.129). (CAMPOS, 2013).

Estudando os egressos de um curso de licenciatura em matemática, Silva (2018b) constatou a urgência de programas direcionados ao acompanhamento dos professores nos primeiros anos de ingresso na profissão. Ressalta que "a valorização e o apoio, além de serem essenciais, poderiam ser um dos caminhos de superação para manter interessados os novos profissionais na carreira docente" (p.98).

Dessa forma, pode-se dizer que as teses e dissertações analisadas reforçam a necessidade de ações de acolhimento adequado do professor iniciante, bem como a relevância de políticas de desenvolvimento profissional docente que possam contribuir para a formação continuada e o aprimoramento didático-pedagógico.

Considerações finais

A título de encerramento desse artigo trazemos nessa seção alguns achados a partir da análise das pesquisas selecionadas no âmbito da temática sobre o trabalho docente especificamente voltado para o estudo sobre os professores iniciantes e na temática sobre a profissão docente.

Foi possível perceber o início da docência como uma fase complexa e repleta de nuances que podem se configurar em grandes desafios para os professores. Destaca-se nos estudos a importância do apoio dos colegas mais experientes e da gestão educacional como um fator de extrema importância no início da carreira docente. Para que o professor iniciante se sinta mais seguro e confiante do seu desempenho profissional e para que seu processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva, é necessário que haja uma intervenção responsável por parte da equipe pedagógica, visto que é na reflexão sobre a prática e no compartilhamento de experiências que o docente vai construindo sua própria prática.

Observou-se que, nos diferentes contextos de ensino em que as pesquisas foram desenvolvidas (Ensino Fundamental, Ensino Médio ou EJA), foram constatados alguns desafios comuns no processo de inserção na carreira docente, embora estes desafios possam ser enfrentados de formas singulares por cada professor, em decorrência de suas experiências subjetivas e de outros fatores ligados à instituição escolar. Assim, as pesquisas apontam para a relevância do suporte, apoio e acolhimento adequados aos professores iniciantes quando ingressam na profissão docente. Essas ações advindas da gestão da escola e dos pares, bem como as ações de desenvolvimento profissional que possibilitem o crescimento profissional no decorrer da carreira docente, aliadas a outros

fatores igualmente importantes, podem contribuir de forma significativa para a permanência na profissão docente.

Já no que tange a temática da Profissão docente a análise das pesquisas nos permitiu identificar que, se por um lado os conflitos escolares dificultaram o desenvolvimento do trabalho docente, por outro as tensões no cotidiano escolar expressam o permanente movimento de mudanças nas relações de poder presentes no processo de escolarização.

Nesse sentido, os trabalhos apontam que uma política nacional de formação continuada que se estabeleça em uma formação inicial com um padrão de qualidade dos que atuam na educação básica, associada também a uma política nacional de valorização real da profissão pode apontar para novos e desejados processos e resultados na educação pública brasileira.

Referências

CAMPOS, A. B. F. **Aprendendo a ser professor**: caminhos da formação no início da carreira docente em geografia. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

FRADE, E. P. **A construção da prática pedagógica**: um estudo com professores iniciantes de História na EJA. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a Incerteza. São Paulo: Cortez. 2011.

LEAL, A. A. A. **Desafios Comuns, enfrentamentos singulares**: narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017

OLIVEIRA, O. S. de. Formação continuada de professores: implicações políticas dos programas executados no âmbito de um sistema municipal de ensino. In: PRYJMA, M. F. e OLIVEIRA, O. S. de (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

OLIVEIRA, E. de. **O Processo de produção da profissão docente**: profissionalização, prática pedagógica e Associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871-1011). Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PENA, G. B. O. **O início da docência**: vivências, saberes e conflitos de professores de química - Dissertação (Mestrado em Química). Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PINI, M.E. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PRODOC. Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente. **Relatório de pesquisa: A condição docente de professoras/res da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.** Belo Horizonte, UFMG/FaE/PRODOC, 2024.

SILVA, D. M. **O olhar de docentes sobre as condições de trabalho no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

SILVA, S. S. **Desafios do Início da carreira docente na percepção de egressos da licenciatura em matemática que participaram do PIBID durante a formação inicial.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei, 2018b.

TENTI FANFANI, E. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, Año 4, n. 7, p.17-25, 1995.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente: datos para el análisis comparado:** Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

VIEIRA, M. A. **A Estabilidade profissional do professor estadual e o seu desempenho face ao processo de aprendizagem:** resultados visíveis e invisíveis. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-MG. Belo Horizonte, 2008.

PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS CONCEPÇÕES FORMATIVAS

EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES ON TEACHER EDUCATION: A STUDY OF FORMATIVE CONCEPTIONS

Shirleide Pereira da Silva Cruz⁹⁰

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE
Eixo 1

Gustavo Marcondes Zanette Oliveira⁹¹

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE

Resumo

O presente trabalho apresenta uma pesquisa do Grupo de estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE, a qual tem como objetivo investigar as perspectivas epistemológicas que orientam a formação de professores no Brasil. Mais especificamente, a pesquisa pretende identificar e analisar as principais tendências teórico-conceituais que vem orientando os cursos de licenciatura em território brasileiro. O aporte teórico tem como referência autores que tratam da formação docente, tais como L. C. Freitas (1994), H. C. L. Freitas (1999), Moraes (2003), Saviani (2007), Duarte (2003) e Noronha (2010); bem como estudiosos das categorias epistemológicas, como Contreras (2002), Charlot (2008), Schön (2000), Tardif (2008) e Kuenzer (2008). A metodologia é de natureza qualitativa, do tipo documental e empírico e dividiu-se em dois eixos principais. No primeiro, houve a construção de um estado do conhecimento e no segundo a elaboração de uma amostra de universidades e licenciaturas no Brasil, as quais tiveram seus projetos pedagógicos de curso analisados. Como resultado, o estado do conhecimento organizou 107 trabalhos, dentre teses, dissertações e artigos. No caso da amostra de universidades e licenciaturas, chegou-se ao quantitativo de 143 cursos de formação de docentes distribuídos em 26 universidades brasileiras. A partir da análise inicial dos trabalhos e projetos pedagógicos, conclui-se a forte presença da epistemologia da prática na formação de professores, o que coaduna com os interesses de organismos internacionais e as últimas orientações do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Epistemologia.

Abstract

The present work presents a research project by the "Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores/Pedagogos" - GEPPAPE, which aims to investigate the epistemological perspectives that guide teacher education in Brazil. More specifically, the research intends to identify and analyze the main theoretical-conceptual trends that have been guiding the teacher education courses in Brazilian territory. The theoretical framework is based on authors who deal with teacher education, such as L. C. Freitas (1994), H. Freitas (1999), Moraes (2003), Saviani (2007), Duarte (2003) and Noronha (2010); as well as studies of epistemological categories, such as Contreras (2002), Charlot (2008), Schön (2000), Tardif (2008) and Kuenzer (2008). The methodology is qualitative, of the documentary and empirical type, and was divided into two main axes. In the first, a state of the art was built and in the second, a sample of universities and teacher training courses in Brazil was constructed, which are having their pedagogical course projects analyzed. The result

90 **Shirleide Pereira da Silva Cruz**, ORCID: 0000-0002-4639-8400. Universidade de Brasília; Faculdade de Educação; Departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE. Contribuição de autoria: participação integral na escrita e organização das seções do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4975489827151936> E-mail: shirleidesc@gmail.com

91 **Gustavo Marcondes Zanette Oliveira**, ORCID: 0000-0002-6840-3434. Universidade de Brasília; Faculdade de Educação; Graduação em Pedagogia. Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos - GEPPAPE. Contribuição de autoria: participação integral na escrita e organização das seções do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5164304229877866> E-mail: gustavo.marcondes@aluno.unb.br

for the state of the art was 107 papers, including theses, dissertations and articles. In the case of the sample of universities and teacher education courses, the number of teacher education courses reached 143, distributed in 26 Brazilian universities. From the initial analysis of the papers and pedagogical projects, it is concluded that there is a strong presence of the epistemology of practice in teacher education, which is in line with the interests of international organizations and the latest guidelines of the "Ministério da Educação".

Keywords: Education. Teacher education. Epistemology.

Introdução

A epistemologia, etimologicamente, é definida como a teoria ou o estudo do conhecimento. Assim, ela é um ramo filosófico que se preocupa com a possibilidade cognoscente do sujeito, bem como as formas pelas quais este sujeito chega a conhecer algo. As perspectivas epistemológicas são, então, as diferentes concepções teórico-conceituais a respeito da construção de conhecimento. Situadas no contexto da formação de professores, tais perspectivas indagam sobre como e a partir de que base os docentes em formação devem construir conhecimento. Contudo, a relação entre epistemologia e formação de professores deve observar as especificidades do trabalho docente, "principalmente se houver o pressuposto de que esse profissional deva possuir em sua formação e em sua prática tanto a dimensão teórico-epistemológica quanto a técnico-científica" (SILVA, 2019, p. 14).

As supracitadas perspectivas epistemológicas da formação de professores constituem o objeto da pesquisa em andamento que será apresentada neste trabalho. Esta pesquisa é desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB) e tem como objetivo geral identificar e analisar as principais tendências teórico-conceituais que vem orientando a formação de professores no Brasil. Para tanto, dividiu-se em dois eixos: 1) pesquisa documental e 2) pesquisa empírica, onde ambos se encontram em andamento. O primeiro eixo é dividido em duas partes, sendo: a) construção de um estado do conhecimento e b) elaboração de amostra e análise de Projetos Pedagógicos de Curso. O presente texto apresentará o aporte teórico-metodológico da pesquisa e os métodos empregados nas duas partes do primeiro eixo da investigação.

Aporte teórico-metodológico

O aporte teórico da presente investigação comporta tanto autores que tratam da formação de professores quanto obras que estudam as diferentes tendências epistemológicas. Para verticalização da formação de professores utilizou-se L. C. Freitas (1994); H. C. L. Freitas (1999); Moraes (2003); Saviani (2007); Silva (2019), Duarte (2003) e Noronha (2010). Já para a caracterização das diferentes perspectivas epistemológicas estudou-se Contreras (2002), Charlot (2008), Schön (2000), Tardif (2008) e Kuenzer (2008).

Quanto à natureza e a metodologia da pesquisa, trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, do tipo documental e empírico. Dessa forma, como dito anteriormente, ela foi dividida em dois eixos principais. No primeiro, houve a construção de um estado do conhecimento, o qual reuniu artigos que abordam a temática do projeto em periódicos *qualis* B2 a A1, bem como teses e dissertações, no período de 2015 a 2021. Além disso, o primeiro eixo também levantou e sistematizou uma amostra de universidades e cursos de licenciatura, os quais tiveram seus Projetos Pedagógicos de Curso analisados quanto às perspectivas epistemológicas presentes nestes documentos. No segundo eixo, que ainda está em andamento e não será exposto no presente trabalho, serão realizadas entrevistas-narrativa (não-estruturadas) com professores das licenciaturas selecionadas na amostra anteriormente concebida.

Estado do conhecimento

Iniciou-se a pesquisa com a identificação das perspectivas epistemológicas para a formação de professores nos documentos oficiais que orientam a formação no Brasil e nos organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial) a partir dos anos 2000. Dessa forma, foi produzido um estado da arte com os descritores da pesquisa: 1. "Epistemologia na formação de professores"; 2. "Profissionalidade docente"; e 3. "Banco mundial". Diante desses descritores, foram selecionados: trabalhos de teses e dissertações na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Além de outros trabalhos como artigos nas bases de dados do Google

Acadêmico e dos Anais das Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Segue alguns elementos de análise com cada descritor:

a) Descritor "epistemologia na formação de professores". Para a investigação dessa temática, utilizou-se os seguintes descritores: "epistemologia na formação de professores"; "epistemologia da formação de professores", "concepções de formação de professores"; "concepção de formação de professores", "racionalidade na formação de professores", "racionalidade da formação de professores", "racionalidades na formação de professores", "racionalidades da formação de professores", "referenciais epistemológicos na formação de professores", "referenciais epistemológicos da formação de professores", "formação de professores e racionalidade técnica", "formação de professores e racionalidade prática" e "formação de professores e epistemologia da práxis". Os trabalhos foram selecionados a partir de sua relevância para a pesquisa, por meio da leitura dos títulos, resumos, e, por fim, uma leitura integral do trabalho. Ao final, construiu-se uma tabela com informações como descritor, banco de dados, definição de dissertação ou tese, título e autor, resumo, elementos-chaves e links dos documentos para melhor síntese, análise e seleção dos escritos. A Tabela 1 descreve a distribuição de trabalhos encontrados por plataforma.

Tabela 1 – epistemologia na formação de professores

Plataformas	Dissertações	Teses	Artigos	Total
IBICT	2	5	----	7
CAPES	1	----	----	1
GOOGLE ACADÊMICO	3	7	19	29
ANPED	----	----	2	2
Total				39

Fonte: autoria própria, 2022.

b) Descritor "profissionalidade docente". Os descritores utilizados para a realização da pesquisa sobre a profissionalidade docente foram: "profissionalidade docente" formação inicial", "profissionalidade docente" e "ser professor". Antes de chegar a estes descritores foram utilizadas outras combinações, como "profissionalidade docente e formação inicial" ou "profissionalidade docente na formação inicial", que resultaram em apenas um trabalho. Utilizou-se filtros na plataforma CAPES para crivar a pesquisa como; recorte temporal 2015-2021, Grande área: Ciências Humanas e área do conhecimento: educação. Já na plataforma BDTD utilizou-se apenas a ferramenta de busca avançada. A Tabela 2, abaixo, aponta os trabalhos selecionados por plataforma neste descritor.

Tabela 2 – Profissionalidade docente

Plataforma	Teses	Dissertações	Artigo	Artigo de Revisão	Trabalhos	Total de resultados
CAPES	2	8	-	-	-	10
BDTD	3	5	-	-	-	8
GOOGLE ACADÊMICO	-	-	16	2	-	18
ANPED	-	-	-	-	1	1
	Total					
	5					
	13			2	1	37
	16					

Fonte: autoria própria, 2022.

c) Descritor "Banco mundial". Para a investigação dessa temática utilizou-se os descritores: "Banco Mundial", "Mundialização", "Globalização" e "Internacionalização". Utilizou-se filtros

nas plataformas Capes e BDTD para crivar a pesquisa com o recorte temporal de 2015-2021. Os primeiros resultados dessa investigação foram: na plataforma CAPES 4.205 trabalhos e na biblioteca BDTD 3.177 dissertações e teses. Na busca de trabalhos na plataforma do Google Acadêmico, com os diferentes descritores, foram encontrados o total de 134.500 trabalhos. Ao passar por um crivo da temática dos trabalhos, chegou-se ao quantitativo expresso na Tabela 3.

Tabela 3 – Banco mundial

TOTAL DE TRABALHOS ENCONTRADOS	
DISSERTAÇÕES	13
TESES	4
ARTIGOS	14
ANPEd	0

Fonte: Autoria própria, 2022.

Conclui-se, ao final desse levantamento, um estado da arte com trabalhos dissertativos, teses e artigos que versam sobre o objeto de estudo e que nas próximas fases da pesquisa serão analisados, com o intuito de compreendermos as investigações realizadas e que tematizam sobre as perspectivas epistemológicas na formação de professores.

Amostra e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso

Para identificar as principais tendências que orientam a formação docente em universidades brasileiras foi preciso definir uma amostra de quais universidades e cursos serão estudados. Esta amostra foi concebida a partir do Censo da Educação Superior de 2021, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021). Para tanto, foram definidos critérios de seleção das instituições de ensino superior e licenciaturas, os quais serão explicitados abaixo.

Como primeiro critério, definiu-se que a amostra iria conter cursos de licenciatura presenciais em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, tendo como referência as cinco regiões geográficas do país. Além disso, as IES foram separadas por categoria administrativa: Pública Federal; Pública Estadual; Pública Municipal; Instituto Federal e Privadas. Desta maneira, cada região brasileira teve cinco IES representantes, o que totalizam 25 IES como amostra para a pesquisa. Contudo, a Universidade de Brasília foi inserida de maneira complementar, por se tratar da universidade que está desenvolvendo a pesquisa, o que elevou o número para 26 IES.

A partir de agora serão apresentados os métodos de inserção das instituições e dos cursos na amostra. No caso das instituições, o critério empregado foi de selecionar aquelas com a maior quantidade docentes em exercício e licenciaturas presenciais. Primeiro, foram elencadas as dez instituições com maior quantidade de docentes ativos. Em seguida, passou-se a contar a quantidade de oferta de cursos de licenciatura presenciais destas instituições. Esta contagem foi dividida em dois tipos. O primeiro deles, denominamos como o número de "licenciaturas totais", e o outro de número de "licenciaturas distintas". O primeiro tipo considera a repetição de um curso de licenciatura em determinada IES. Já o segundo, de "licenciaturas distintas", não considera as repetições e apenas conta o número de licenciaturas diferentes que uma certa IES oferta. Este segundo tipo foi considerado mais adequado para a seleção, restando ao número de "licenciaturas totais" o papel de servir como critério de desempate.

Tendo a amostra de instituições, deu-se, em seguida, a construção da amostra de cursos. Para isto, foi estabelecido o critério de selecionar os mais frequentes por área do conhecimento nas universidades previamente selecionadas.

As áreas do conhecimento utilizadas como parâmetro foram aquelas definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Utilizou-se as seguintes: 1) Ciências Exatas e da Terra; 2) Ciências Biológicas; 3) Ciências da Saúde; 4) Ciências Humanas e 5) Linguística, Letras e Artes. O curso de Pedagogia e o de Licenciatura em Educação do Campo foram incluídos de forma preliminar na amostra. Assim, os cursos que estão sendo analisados pela pesquisa são: Pedagogia, Letras Português, Matemática, Ciências Biológicas, História, Educação Física e Educação do campo. Com esse procedimento metodológico, alcançou-se uma amostra com

o quantitativo de 143 cursos de licenciatura e 26 IES, distribuídos e apresentados sinteticamente a seguir.

Região Norte

Tabela 4 – Instituições de Ensino Superior e Cursos da Região Norte

Instituição de Ensino Superior	Cursos
Universidade Federal do Pará	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras Português e Educação do Campo
Universidade do Estado do Amazonas	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Português.
Universidade de Gurupi	Pedagogia, Educação Física, Letras Português e Inglês
Instituto Federal do Pará	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História, Letras Português e Educação do Campo
Universidade da Amazônia	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História e Letras Português.

Fonte: autoria própria, 2024.

Região Nordeste

Tabela 5 – Instituições de Ensino Superior e Cursos da Região Nordeste

Instituição de Ensino Superior	Cursos
Universidade Federal do Maranhão	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras Português e Educação do Campo
Universidade Estadual do Ceará	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Português.
Faculdade do Cabo de Santo Agostinho	Pedagogia e Matemática
Instituto Federal do Ceará	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física e Letras Português
Universidade Tiradentes	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Português

Fonte: autoria própria, 2024.

Região Centro-Oeste

Tabela 5 – Instituições de Ensino Superior e Cursos da Região Centro-Oeste

Instituição de Ensino Superior	Cursos
Universidade de Brasília	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras Português e Educação do Campo
Universidade Federal do Goiás	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras Português e Educação do Campo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História e Letras Português e Inglês

Unicerrado	Pedagogia, Educação Física e Letras Portugêses.
Instituto Federal de Goiás	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, História e Letras Portugêses
PUC Goiás	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Portugêses e Inglês

Fonte: autoria própria, 2024.

Região Sudeste

Tabela 6 – Instituições de Ensino Superior e Cursos da Região Sudeste

Instituição de Ensino Superior	Cursos
Universidade do Rio de Janeiro	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Portugêses
Universidade de São Paulo	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Portugêses
Universidade de Taubaté	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Portugêses
Instituto Federal de São Paulo	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e Letras Portugêses
Universidade Estácio de Sá	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Portugêses.

Fonte: autoria própria, 2024.

Região Sul

Tabela 7 – Instituições de Ensino Superior e Cursos da Região Sul

Instituição de Ensino Superior	Cursos
Universidade Federal do Paraná	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras Portugêses e Educação do Campo
Universidade Estadual do Paraná	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Portugêses
Universidade Regional de Blumenau	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Portugêses
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas e Letras Portugêses
Universidade de Caxias do Sul	Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, História e Letras Portugêses.

Fonte: autoria própria, 2024.

De maneira resumida, cabe observar que os cursos mais frequentes na amostra são: Pedagogia, Letras Portugêses, Matemática e Ciências Biológicas. O curso de Pedagogia é ofertado em todas as IES da amostra. Além disso, evidencia-se a baixa presença da licenciatura em Educação do Campo, presente em somente 6 das 26 IES que formam a amostra.

A análise dos projetos tem sido realizada conjuntamente pela equipe de pesquisadores, a partir de uma ficha de registro da leitura documental com as categorias elencadas e a referência direta ao documento. Num primeiro momento, fazemos alguns apontamentos sínteses das leituras dos projetos políticos pedagógicos, os quais revelam: i) as propostas seguem as diretrizes curriculares

do CNE/CP 02/2015; ii) a composição dos textos dos PPCs segue a demanda indicada pelo Ministério da Educação; sendo que apenas dois projetos apresentam unidades que ampliem a proposta formatada e instruída no MEC; iii) a formação nas licenciaturas ainda indica uma narrativa textual que apresenta dicotomia entre a formação do licenciado e do especialista; iv) a perspectiva da formação do professor na epistemologia da prática referenciada em termos como – professor reflexivo, professor-pesquisador é predominante nos projetos dos cursos; v) a função docente é relacionada à docência num sentido ampliado; vi) vincula-se a formação de professores aos saberes da prática.

Considerações finais

A análise do Estado do Conhecimento e dos PPCs dos Cursos de Formação de Professores na amostra selecionada revela elementos de permanência e mudanças dos cursos coerentes com as necessidades do cenário educacional inclusivo. A partir das legislações da Resolução de CNE/CP 2/2015 sobre formação há uma tendência na formação generalista de um profissional que atende-se à docência como objeto. As análises revelam a tentativa de aproximar o professor dos processos pedagógicos na escola pela epistemologia da prática, dos saberes e dos fazeres da docência.

Há um significativo caráter teórico-político que parece estar de acordo com os interesses de organismos multilaterais e das últimas orientações do Ministério da Educação, os quais afirmam a necessidade de formar professores com ênfase na prática, ao mesmo tempo é forte a separação entre conteúdo disciplinar e docência. A partir de um discurso que faz consentir sobre a necessidade de estar sempre em formação, a formação inicial de professores passa a ser entendida como uma espécie de preparação rápida para o mercado de trabalho com conhecimentos úteis à operacionalização do sistema.

Na necessidade de proposição e aprovação destes documentos, sem a necessária incorporação e coletividade do projeto político pedagógico, suspeita-se de uma urgência em direcionar caminhos antes de se ter tempo hábil para pensar e discutir sobre seus significados/implicações. Nos parece que o objetivo é de garantir processos e formas protocolares exigidas pelos órgãos competentes.

Há avanços. Quer se formar um professor crítico, reflexivo e transformador e com algumas propostas que ultrapassem a fase documental do PPC, mas na leitura categorial apresentam a coerência de um projeto formativo para a docência como a formação de um sujeito coletivo e intelectual, como, por exemplo, nas propostas de currículo integrador, na unidade na formação escola e universidade, entre outras. Ler e analisar os projetos de formação de professores, nos diz o que caminhamos, mas também aponta a necessidade imperativa de afirmarmos um projeto formativo para um projeto societário revolucionário.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Bookman Editora, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**. Autores associados, 2003.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 17-43, 1999.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1581773>. Acesso em: 27 fev. 2024.

KUENZER, A. Z. Currículo, trabalho e profissionalização docente. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. **Universidade Federal de Santa Catarina**, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de et al. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. **Rio de Janeiro: DP&A, 2003.**

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. 256 p.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

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

PESQUISAS DE/SOBRE PROFESSORAS/ES DE MATEMÁTICA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS: INFERÊNCIAS SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE

RESEARCH BY/ABOUT MATHEMATICS TEACHERS IN THE PUBLIC EDUCATION NETWORK OF MINAS GERAIS: INFERENCES ABOUT TEACHING CONDITIONS

Wagner Ahmad Auarek⁹²

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC
EIXO 2

Simone Grace de Paula⁹³

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC

Maria José de Paula⁹⁴

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente - PRODOC

Resumo

Esta pesquisa faz parte de uma meta-pesquisa sobre a condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais realizado pelo coletivo Prodoc/UFMG. Este estudo sobre a temática "ensino de matemática" do subgrupo Educação Matemática analisa quatro dissertações e uma tese, concluídas entre universidades federais mineiras, entre os anos de 2008 e 2018, em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Minas Gerais. O objetivo central foi buscar um entendimento da condição docente da/o professor de matemática na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) à luz de estudos da área de Educação Matemática. Este estudo, de abordagem qualitativa, consta de uma pesquisa bibliográfica. Fundamentou-se teoricamente nos estudos sobre condição docente de Tenti Fanfani (2010) e Teixeira (2007). Os trabalhos lidos apontam que a imagem ou o lugar definido socialmente e individualmente do **ser e estar** professora/professor de matemática nas escolas e na sociedade são fatores que fazem parte da construção subjetiva da docência e da **condição docente** por parte das/os professoras/es de matemática na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. O estudo aponta a urgência de pensarmos em programas direcionados ao acompanhamento das/os professoras/es nos primeiros anos de ingresso na profissão. A valorização e o apoio, além de serem essenciais, poderiam ser um dos caminhos de superação para manter interessadas/os as/os novas/os profissionais na carreira docente; e não só na profissão.

Palavras-chave: Educação Matemática. Condição docente. Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

92 **Wagner Ahmad Auarek**, ORCID: 0000-0001-8183-0425. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência-UFMG. Doutor em Educação, graduação em Matemática, atualmente é professor da Faculdade de Educação da UFMG. Estudos e pesquisas sobre Educação Matemática e Cultura. O autor coordenou os trabalhos do subgrupo Educação Matemática e colaborou em todas as fases da pesquisa, na sistematização, discussão dos resultados e escrita coletiva do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3282092692907647> E-mail: wagnerauarek@gmail.com

93 **Simone Grace de Paula**, ORCID: 0000-0002-2882-0209. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) A autora é doutora em Educação pela FaE/UFMG. É graduada em Pedagogia. Atualmente, é professora adjunta e coordenadora do Curso de Pedagogia - EAD, e de Estágio Supervisionado e presidente do Colegiado Único das Licenciaturas da DEAD/UFVJM. É subcoordenadora do grupo de pesquisa de Profissão Docente - PRODOC da FAE/UFMG. Estudos e pesquisas sobre formação docente e prática pedagógica. A autora participou das fases iniciais da pesquisa geral contribuindo com a construção do banco de dados e a seleção inicial da produção acadêmica. No subgrupo Educação Matemática colaborou em todas as fases da pesquisa, na sistematização, discussão dos resultados e escrita coletiva do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2882901481403185> E-mail: sgracepaula@gmail.com

94 **Maria José de Paula**, ORCID: 0009-0002-4992-6165. Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e da rede privada de Ensino. Atuou como Professora de Matemática e como professora da Educação de Jovens e Adultos na escola básica e no Ensino Superior no curso de Licenciatura em Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Contribuição de autoria: colaborou em todas as fases da pesquisa, na sistematização, discussão dos resultados e escrita coletiva do artigo. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5849200093077385> E-mail: mariajosedepaulabf@gmail.com

Abstract

This research is part of a meta-research on teaching conditions in the Minas Gerais Public Education Network carried out by the Prodoc/UFMG collective. This study on the theme "teaching mathematics" of the Mathematics Education subgroup analyzes four dissertations and one thesis, completed at UFMG, between 2008 and 2018, in *stricto sensu* postgraduate programs in Minas Gerais. The main goal was to seek an understanding of the teaching condition of mathematics teachers in the Public Education Network of Minas Gerais (REE-MG) in the light of studies in the area of Mathematics Education. This study, with a qualitative approach, consists of a bibliographical research. It was theoretically based on studies on teaching conditions by Tenti Fanfani (2010) and Teixeira (2007). The works read indicate that the image or the socially and individually defined place of being a mathematics teacher in schools and in society are factors that are part of the subjective construction of teaching and the teaching condition on the part of mathematics teachers in the Public Education Network of Minas Gerais. The study highlights the urgency of thinking about programs aimed at monitoring teachers in the first years of entering the profession. Valuation and support, in addition to being essential, could be one of the ways to overcome to keep new professionals interested in the teaching career; and not just in the profession.

Keywords: Mathematics Education. Teaching status. Public Education Network of Minas Gerais.

Introdução

Este texto resulta do estudo do Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente – PRODOC que teve como temática o estado de conhecimento sobre a Condição Docente de Professoras/es da Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais⁹⁵, no período de 2008-2018 em programas de pós graduação acadêmicos *stricto sensu* de instituições brasileiras. O principal objetivo era de analisar uma década de produção acadêmica sobre a condição docente de professoras(es) da referida rede.

Em consonância com a pesquisa coletiva do PRODOC, o subgrupo de Educação Matemática buscou analisar a produção sobre a condição docente de professoras/es de matemática da REE-MG e sistematizar, a partir daí, o que sabemos sobre essa temática no Estado. Assim, buscou-se o entendimento da condição docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) à luz de estudos da área de Educação Matemática.

A realização desta pesquisa teve como aporte teórico os estudos de Tenti Fanfani (2005), (2010) e Teixeira (2007) que consideram várias dimensões subjetivas e objetivas da docência: características sociodemográficas da docência, o trabalho docente, os valores éticos docentes, os consumos culturais, as interações entre professores e alunos e professores e as instâncias de gestão da educação, dentre outras.

Este texto foi organizado nas seguintes seções: aporte teórico-metodológico, os resultados e as discussões divididos em dois subtópicos – a prática docente: o território da sala de aula de matemática, tarefas, demandas e obrigações e formação: o lugar e o papel da matemática e da/o professora/professor da disciplina. Após, as considerações finais.

Aporte teórico metodológico

A pesquisa se insere no Quadro das Investigações Qualitativas, na medida em que se propôs analisar a produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es de matemática na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Foi desenvolvida com base em fontes bibliográficas, utilizando-se resumos, teses e dissertações.

Na pesquisa coletiva, "meta-pesquisa", foram selecionadas 201 fontes bibliográficas e onze delas dialogavam, em algum sentido, com a área da Educação Matemática. Dessas onze produções foram excluídas: aquelas que não tinham como objeto a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, aquelas que já tinham sido contempladas em outros subgrupos e aquelas que não puderam ser localizadas, seja fisicamente ou virtualmente, nos repositórios das Instituições de Ensino Superior (IES).

⁹⁵ A meta-pesquisa foi coordenada pelo professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e foi contemplada na chamada Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), edital 01/2017- Demanda Universal

Esse refinamento resultou na seleção de cinco trabalhos que trouxeram subsídios para o entendimento da **condição docente** da/o professoras/es de Matemática na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – REE/MG.

A seleção resultou nos estudos das/os seguintes pesquisadoras: A dissertação de Malvaccini (2008), intitulada "*Tornar-se o que se é da/o professora/professor de matemática*"; Pereira (2008), intitulada "*Currículo nas Escolas-Referência de Minas Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula*"; a tese de Paz (2013), "*A permanência e o abandono da Profissão Docente entre professores de Matemática*"; a dissertação de Ferreira (2017), intitulada "*A intencionalidade na ação do professor de Matemática: discussões éticas da profissão docente*"; A dissertação de Silva (2018), intitulada "*Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da Licenciatura em Matemática que participaram do PIBID durante a formação inicial*".

Em relação à Condição Docente o estudo referenciou-se em autores como Tenti Fanfani e Inês Teixeira. Para Fanfani (2010), ao se entender ou buscar apreender a **condição docente**, devemos considerar que,

a docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem, etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem. Por isso, quando se quer estudar a "condição docente", deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc. (FANFANI, 2010,s/p.)

Teixeira (2007) desenvolve o argumento de que a condição docente se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, presente nos territórios da escola e da sala de aula, em especial.

Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. [...] Estamos, pois, nos domínios da alteridade. O outro está ali, diante do professor, da professora, podendo sempre surpreendê-lo, instaurando o inédito em sua ação instituinte, tanto quanto repetir ou repor o conhecido, o instituído (p.429).

A autora defende a ideia de que a condição docente é da ordem do humano "seja como socialização, como subjetivação, como emancipação, a docência sempre diz respeito aos humanos, a seus encontros, desencontros, entendimentos e conflitos". (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Apresentaremos a seguir os resultados e as discussões em relação à pesquisa bibliográfica realizada.

Resultados e discussões

Neste tópico, trazemos nossas análises a respeito das percepções das/os professoras/es de matemática sobre a condição docente na REE-MG retiradas das leituras realizadas nos cinco trabalhos. Focamos nossas argumentações no caráter "subjetivo" da condição docente que, segundo Fanfani (2010) e Teixeira (2007) e em nosso entendimento, dão contornos ao **ser** e ao **estar** na docência.

Elegemos, então, duas categorias, a partir dos estudos mencionados acima, que em nosso entendimento dizem respeito às construções subjetivas de professoras/es que ensinam matemática, as quais foram descortinando indicativos que podem caracterizar a condição docente na REE-MG: 1. a prática docente: o território da sala de aula de matemática, tarefas, demandas e obrigações; e 2. a formação, o lugar e o papel da matemática e da/o professora/professor da disciplina.

1) Prática docente: o território da sala de aula de matemática, tarefas, demandas e obrigações.

Paz (2013) sintetiza em seu estudo que os sujeitos professoras/es participantes da sua pesquisa que permaneceram na docência indicaram que tinham como objetivo ao ingressar na carreira

docente "[...] fazer o melhor trabalho possível" (p. 107). No entanto, a permanência na docência revelou-se, na maioria dos casos, sofrida em razão de uma forte tensão entre o que se espera, quando se decide pela docência, e o que se encontra no dia a dia nas escolas.

Ainda em Paz (2013) percebe-se que o trabalho idealizado pela maioria das/os professoras/es não é colocado em prática, pois segundo os professores pesquisados por ela, "as regras institucionais inviabilizavam a prática profissional no sentido de serem contraditórias ao papel do professor" (p. 117). Para essas/es os motivos da permanência são: vocação, dificuldade de idealizar novas perspectivas profissionais, conquistar uma posição profissional, garantia de estabilidade empregatícia e atividade rentável. Além disso, ela indica que os principais motivos do abandono estão relacionados às condições de trabalho que "mostraram-se conflituosas com a prática profissional que eles gostariam de/ou acreditavam que deveriam exercer" (p. 130).

Em nossa leitura dos relatos descritos por Paz (2013), ao longo de seu estudo, percebemos que os processos de construções subjetivas da **condição docente** vão se configurando no contato com as demandas e as realidades do trabalho docente. Uma relação conflituosa entre o idealizado e o vivenciado na práxis de **ser e estar** professora/professor, iniciantes ou não, nos territórios das escolas.

Entre as reflexões apresentadas por Malvaccini (2008) consideramos uma delas bem significativa para o foco do nosso estudo que foi a percepção das/os professoras/es escutadas/os sobre "os novos papéis da escola". A pesquisadora percebeu "um sentido de compromisso, não somente de educar, mas também de 'salvar' seus alunos" (p. 64).

O texto nos permite afirmar que as/os participantes da pesquisa percebem que a escola assumiu para si o que, em outros tempos, era de total responsabilidade da família, marcando com essa leitura o "novo lugar da escola" ao colocá-la como uma "missão civilizadora".

Essa percepção das/os docentes gera um sentimento que se apresenta contraditório, em nossa leitura, sobre si mesmo e a **condição docente**, pois "ao mesmo tempo em que ele vê com orgulho sua função civilizadora e emancipatória na sociedade, ele se ressentido do desprestígio de sua missão redentora diante desta mesma sociedade. (MALVACCINI, 2008, p. 65).

Outro ponto a ser destacado, trazido pelas/os docentes que participaram da pesquisa, foi a reflexão do quão distante percebem a formação profissional da realidade que se encontra nas escolas. Os profissionais afirmam que é no contato com os alunos, na ação diária da sala de aula e na convivência no interior da escola, com pares, que aprenderam a **ser e estar** professoras/es. Em síntese, as falas das/os professoras/es apontam que a relação humana com os alunos vai muito além das teorizações da didática e que é dentro da escola que se percebe o que é necessário para o exercício da docência.

Malvaccini (2008) concebe, na pesquisa, a experiência como **aquilo que se passa conosco**. Essa noção se contrapõe ao sentido de experiência como aquilo "**que nos passa**" ou que nos atravesse, ou que nos toca, ou aquilo que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma no sentido da experiência (LARROSA, 2002). Seu estudo nos possibilitou concluir que a escola é um complexo território de formação e que torna-se professora/professor nas diversas relações estabelecidas na práxis da docência.

Em seu estudo, Silva (2018) nos permitiu entender que o **ser e estar** na docência diz respeito também às tarefas e obrigações inerentes à profissão explicitadas por professoras/es iniciantes. A autora aponta as dificuldades relacionadas à parte burocrática, ao preenchimento dos diários de classe e ao cumprimento das regras da escola.

Essas dificuldades, a nosso ver, têm relação com a falta de apoio efetivo de um profissional mais experiente ao docente em início de carreira para contribuir na qualidade de vida do profissional e na construção subjetiva da docência. Os docentes indicam dificuldades relacionadas à administração do tempo na gestão da sala de aula, ou seja, preparação, realização e duração das aulas, elaboração e correção das atividades durante e após o tempo em sala de aula. Tal situação é vista pelos sujeitos das pesquisas como um fator que causa insegurança.

Outra questão quanto ao exercício da docência em sala está relacionada ao que se entende como "manutenção da disciplina" e "desinteresse pelo conteúdo" de parte dos alunos que, a nosso ver, tem relação com características culturais e sociais, bem como com as características individuais do estudante e se contrapõe à "ideia que a implementação de um projeto construído dentro da secretaria promoverá a '(re)construção da escola pública de excelência, nos tempos atuais", como aponta o trabalho de Pereira (2008) (p. 35).

No contexto explicitado por Silva (2018) tem-se o esclarecimento que a/o professora/professor iniciante se sente despreparada/o no planejamento e na condução de suas aulas. Ela/e também

manifesta dificuldades relacionadas aos conteúdos matemáticos a serem desenvolvidos em sala de aula em diálogo com a diversidade de experiências e realidades dos alunos. Há um estranhamento com o contexto da práxis da sala de aula que, segundo Silva (2018), os sujeitos pesquisados acreditam ser provocado pelo diálogo ainda distante entre a escola básica e a formação profissional inicial da/o professora/professor.

Essa insegurança advinda de uma leitura subjetiva do impacto da formação inicial reverbera nos conhecimentos tidos como próprios da/o professora/professor de matemática na formação e o que se encontra na realidade da sala de aula, no manejo e relação com a turma, no preparo da aula, no "saber chegar aos alunos", em experiência significativa de ensino e aprendizagem. Os trabalhos falam das dificuldades, angústias, saberes e dúvidas das/os professoras/es de matemática que marcam a **condição docente** dessas/es iniciantes.

Ferreira (2017) dialoga com Silva (2018) quando aponta para uma situação de abandono da/o professora/professor na escola pelo sistema, restando-lhe, portanto, buscar mecanismos próprios e ir se constituindo como docente ao longo da carreira com a ajuda das/os colegas e de suas vivências na sala de aula.

2) Formação: o lugar e o papel da matemática e da/o professora/professor da disciplina.

Nos cinco estudos, transparecem marcas subjetivas do peso social e cultural da matemática como um saber que diferencia, positivamente ou negativamente, as/os docentes quanto às suas capacidades e caminhada na docência.

Outro fator que marca a subjetividade do lugar da matemática é o juízo da responsabilidade desse conteúdo em proporcionar ou não o ingresso dos alunos e alunas ao sonhado ensino superior. Isso reforça a subjetividade que se constroi do peso social e cultural da matemática como um saber que diferencia positivamente ou negativamente também a trajetória escolar dos discentes.

A incorporação e o reforço cotidiano do lugar social e cultural da matemática que marca subjetivamente a trajetória e o posicionamento docente na escola é descrito por Malvaccini (2008) quando os sujeitos que participaram das entrevistas relatam que procuram convencer os discentes da importância de aprender os conteúdos matemáticos, em razão da utilidade da disciplina no dia a dia, nas atividades profissionais, no valor da matemática para a formação intelectual, na ascensão social e, principalmente, para aprovação em concursos e para o ingresso no ensino superior.

Por outro lado, em contraponto, são professoras/es, cada uma/um em seu estilo, que procuraram mudar e se adaptar à escola que, segundo Malvaccini (2008), na "cosmologia nietzscheana" (p. 121) deve ser pensada como "um espaço de múltiplas forças em um incessante movimento e de infinitas possibilidades" (p. 7). São docentes que procuram desenvolver o conhecimento dos/nos alunos utilizando o que a matemática pode proporcionar, diversificando sua prática pedagógica, mudando a forma de avaliar, valorizando os saberes que os alunos trazem, desenvolvendo projetos interdisciplinares fora da sala de aula, trabalhando de maneira mais informal, evitando muitas listas de exercícios.

Considerações finais

Os trabalhos lidos apontam que a imagem ou o lugar definido socialmente e individualmente do **ser e estar** professora/professor de matemática nas escolas e na sociedade são fatores que fazem parte da construção subjetiva da docência e da **condição docente** por parte das/os professoras/es de matemática na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Esse lugar é atravessado por diversos tipos de cobrança do cotidiano escolar que impactam de maneira marcante a/o professora/professor com anos de experiência, bem como daqueles que saem da etapa da formação inicial e entram na etapa do exercício da profissão, vivenciando assim o território escolar e as várias relações que se veem envolvidos e têm que construir maneiras de lidar com elas. Relações no campo da profissão, do afetivo, do educacional, do político, do social etc. Essas cobranças têm um impacto na construção subjetiva que vai compondo o imaginário e a crença do que é a profissão e a **condição docente**.

Um fator que destacamos da nossa leitura das pesquisas é o sentimento de solidão, a inexperiência, insegurança e o medo, vivenciados pelas/os professoras/es em início de carreira, que contribuem de maneira significativa para o desgaste físico e emocional da/o docente. Há a existência de um choque no contato com a realidade do território da escola e da sala de aula e, diante disso, a/o professora/professor passa a conviver com um constante processo de sobrevivência na profissão que acaba se naturalizando e fazendo parte do cotidiano de cada professora/professor.

O estudo aponta a urgência de pensarmos em programas direcionados ao acompanhamento das/os professoras/es nos primeiros anos de ingresso na profissão. A valorização e o apoio, além de serem essenciais, poderiam ser um dos caminhos de superação para manter interessadas/os as/os novas/os profissionais na carreira docente e não só na profissão.

Em síntese, temos que os estudos apontam que há um crescente processo de desvalorização da profissão, não somente econômica, mas também cultural e social. Isso parece naturalizado, mas no sentido de não desenvolver políticas e processos mais cuidadosos de inserção dessa/e professora/professor no território da escola. Há uma simplificação da complexidade e importância de atuação dessa/e profissional e do lugar social dessa atuação.

Referências

FERREIRA, D. C., **A Intencionalidade na Ação do Professor de Matemática: discussões éticas da profissão docente**, 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2017.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan,Fev,Mar,Abr, 2002.

MALVACCINI, S. C., **O ‘tornar-se o que se é’ do professor de matemática e o espaço escolar**, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.

PAZ, M. L., **A Permanência e o Abandono da Profissão Docente entre professores de Matemática**, 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

PEREIRA, M.C. **Currículo Nas Escolas-Referência De Minas Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula**, 2008. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.

SILVA, S. S., **Desafios do início da carreira docente na percepção de egressos da Licenciatura em Matemática que participaram do PIBID durante a formação inicial**, 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, MG, 2018.

TEIXEIRA, Inês A. C. **Da condição Docente: primeiras aproximações teóricas**. Educação e Sociedade. Campinas, n.99, v.28, p.426- 443, mai-ago.2007.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente: análises comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TENTI FANFANI, E. **Condição Docente**, 2010, <https://gestrado.net.br/verbetes/condicao-docente/> Acesso em: 20/10/1022.

**PROFESSORES INICIANTEs NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS
DA PROFISSÃO DOCENTE NA INTERFACE COM A FORMAÇÃO INICIAL**

**BEGINNING TEACHERS IN BASIC EDUCATION SCHOOLS: THE CHALLENGES
OF THE TEACHING PROFESSION IN THE INTERFACE WITH INITIAL TRAINING**

Isabel Melero Bello⁹⁶

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a
Escola Pública, Infâncias e Formação de
Educadores – GEPEPINFOR

Itale Luciane Cericato⁹⁷

Universidade Federal de São Paulo, Diadema, SP, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a
Escola Pública, Infâncias e Formação de
Educadores – GEPEPINFOR

Andressa Baldini da Silva⁹⁸

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a
Escola Pública, Infâncias e Formação de
Educadores – GEPEPINFOR

Fabio dos Santos Bouças⁹⁹

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a
Escola Pública, Infâncias e Formação de
Educadores – GEPEPINFOR

Resumo

Este texto apresenta proposta de pesquisa em andamento intitulada *Os professores iniciantes nas escolas de educação básica: os desafios da profissão docente na interface com a formação inicial*. É uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR), linha "Processos formativos e desenvolvimento profissional dos educadores", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos. Seu objetivo principal é analisar as percepções de professores iniciantes sobre a sua formação acadêmica inicial na interface com suas práticas pedagógi-

96 **Isabel Melero Bello**, ORCID: 0000-0002-6891-2001. Universidade Federal de São Paulo – Departamento de Educação – campus Guarulhos. Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Realiza pesquisas na área de formação de professores e políticas educacionais. Orienta pesquisas de mestrado e doutorado. Contribuição de autoria: elaboração e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6608937354121946> E-mail: isabel.bello@unifesp.br

97 **Itale Luciane Cericato**, ORCID: 0000-0003-1163-3551. Universidade Federal de São Paulo – Departamento de Ciências Exatas e da Terra – campus Diadema Mini currículo: Professora Adjunta do Departamento de Ciências Exatas e da Terra, campus Diadema e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realiza pesquisas no campo da formação e trabalho dos professores da educação básica. Orienta pesquisas de mestrado e doutorado. Contribuição de autoria: elaboração e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1016528248229857> E-mail: itale.luciane@unifesp.br

98 **Andressa Baldini**, ORCID: 0009-0004-2349-4784. Universidade Federal de São Paulo; Departamento de Educação; Doutorado em Educação. Aluna do Programa de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, contou com financiamento da FAPESP. Possui graduação em Pedagogia pela Unifesp. (2013). Contribuição de autoria: elaboração e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8107143601132553> E-mail: andressa.baldini@unifesp.br

99 **Fabio dos Santos Bouças**, ORCID: 0009-0000-0938-2453. Universidade Federal de São Paulo; Departamento de Educação; Doutorado em Educação. Aluno do Programa de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Contribuição de autoria: elaboração e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1287414557178299> E-mail: fabio.boucas@unifesp.br

cas. Para tanto, foram contatados egressos dos cursos de licenciatura oferecidos pela Unifesp a fim de formar um banco de dados com informações sobre os professores iniciantes e suas impressões sobre sua formação. Os instrumentos de pesquisa a serem empregados são: questionários, entrevistas e análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC). Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Os resultados preliminares revelaram que os 94 egressos das licenciaturas da Unifesp que responderam ao questionário consideraram sua formação positiva, tanto no que se refere aos conteúdos específicos de sua área de conhecimento quanto aos conhecimentos pedagógicos. As etapas futuras da pesquisa envolvem entrevistas semiestruturadas com os egressos e análise dos projetos pedagógicos dos cursos em pauta. Os principais aportes teóricos da pesquisa são Contreras (2012), Oliveira (2010), Cruz; Farias; Hobold (2020) e Marcelo Garcia (2009). Espera-se obter subsídios que auxiliem a compreender e a pensar no papel da universidade na formação de professores da educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor iniciante. Profissão docente. Inserção profissional docente. Práticas pedagógicas.

Abstract

This text presents an ongoing research proposal entitled Beginning teachers in basic education schools: the challenges of the teaching profession in the interface with initial training. It is an initiative of the Study and Research Group on Public Schools, Childhood and Educator Training (GEPEPINFOR), line "Training processes and professional development of educators", linked to the Postgraduate Program in Education at the Federal University of São Paulo (Unifesp), Guarulhos campus. Its main objective is to analyze the perceptions of beginning teachers about their initial academic training in the interface with their pedagogical practices. To this end, graduates of undergraduate courses offered by Unifesp were contacted in order to form a database with information about beginning teachers and their impressions of their training. The research instruments to be used are: questionnaires, interviews and documentary analysis of the courses' pedagogical projects (PPC). This is qualitative research. Preliminary results revealed that the 94 graduates of Unifesp degrees who answered the questionnaire considered their training to be positive, both in terms of the specific content of their area of knowledge and pedagogical knowledge. Future stages of the research involve semi-structured interviews with graduates and analysis of the pedagogical projects of the courses in question. The main theoretical contributions of the research are Contreras (2012), Oliveira (2010), Cruz; Farias; Hobold (2020) and Marcelo Garcia (2009). It is expected to obtain subsidies that help to understand and think about the role of the university in the training of basic education teachers.

Keywords: Teacher training. Beginning teacher. Teaching profession. Professional integration of teachers. Pedagogical practices.

Introdução

Este texto apresenta dados de projeto em andamento¹⁰⁰ (eixo 2) que se articula à formação inicial e inserção profissional de educadores da educação básica, com foco especial nos egressos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de São Paulo. Propõe-se a examinar as percepções que os professores iniciantes na educação infantil, ensino fundamental e médio têm sobre sua formação inicial na universidade e suas práticas pedagógicas nas escolas em que atuam.

A proposta da pesquisa é uma iniciativa de professores pesquisadores ligados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR), linha "Processos formativos e desenvolvimento profissional dos educadores", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos. O referido Grupo desenvolve atividades sobre a escola pública e formação de professores da educação básica. No que se refere ao PPGE, a maioria dos proponentes da pesquisa são orientadores credenciados junto à linha de pesquisa "Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas". O projeto de pesquisa apresentado adere tanto às pesquisas desenvolvi-

100 O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR) é certificado pela Instituição e composto por estudantes e professores da Unifesp. Os professores participantes do projeto apresentado neste trabalho intitulado Os professores iniciantes nas escolas de educação básica: os desafios da profissão docente na interface com a formação inicial são: Célia Regina Serrão, Isabel Melero Bello, Itale Luciane Cericato, Jorge Luiz Barcellos da Silva e Umberto de Andrade Pinto. Os pós-graduandos participantes são Andressa Baldini, Barbara de Souza Orlandin, Fabio dos Santos Bouças, Luz Heli Maria de Paiva Oliveira e Renata Nassralla Kassis.

dos por seus proponentes e respectivos orientandos de mestrado, doutorado e pós-doutoramento quanto aos estudos e pesquisas do GEPEPINFOR.

A pesquisa envolve dois *campi* da Unifesp que oferecem cursos de licenciatura com turmas já formadas. O *campus* Guarulhos da Unifesp abriga a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que oferta a maioria das licenciaturas da universidade (Ciências Sociais, História, Filosofia, Letras e Pedagogia). O *campus* Diadema oferece licenciatura em Ciências.

Deste modo, a intenção é analisar os desafios na inserção profissional de professores formados na Unifesp, relacionando a contribuição da formação inicial nos contextos específicos em que atuam.

No que se refere à abordagem teórica desta pesquisa, sustenta-se em autores que tratam da inserção e do desenvolvimento profissional docente, autonomia dos professores, trabalho docente, condições de trabalho dos educadores, assim como sobre a formação inicial e continuada de professores. Os principais aportes teóricos têm como base os trabalhos de Contreras (2012), Oliveira (2004), Cruz; Farias; Hobold (2020) e Marcelo Garcia (2009).

A partir deste contexto, o presente trabalho foi organizado na seguinte sequência, além desta introdução: aporte metodológico da pesquisa, quadro teórico, resultados preliminares e discussões e considerações finais.

Aporte metodológico da pesquisa

A pesquisa prevê a utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas individuais realizadas de modo remoto (via *Google Meet*) com professores iniciantes egressos da Unifesp concluintes no período de 2017 a 2021. Tal recorte temporal se inspirou no trabalho de Huberman (1995) sobre ciclo de vida profissional. Esse é um dos estudos clássicos sobre as fases pelas quais passa o professor ao longo de sua carreira. Segundo Huberman (op. cit.), a carreira dos professores é dividida em várias fases, mas neste projeto discutiremos a primeira delas, que é aquela que se refere ao momento de entrada na profissão. No caso desta pesquisa, decidimos selecionar professores/as egressos da Unifesp que possuem até **cinco anos de atividade docente**, ampliando a perspectiva proposta por Huberman. Composta pelas fases de sobrevivência – que se traduz no choque com a realidade, na preocupação consigo mesmo, nas diferenças percebidas entre os ideais e a realidade – e a de descoberta – que diz respeito ao entusiasmo do começo, à experimentação, ao orgulho de ter a própria classe e os próprios alunos e de pertencer a um corpo profissional, a entrada na profissão pode ser vivida de modo fácil ou difícil. Huberman (1995) salienta que sendo fácil, são mantidas relações positivas com os alunos, considerável senso de domínio do ensino e entusiasmo pela atuação profissional. Caso contrário, verificam-se queixas de uma carga de trabalho excessiva, de ansiedade, de dificuldades com os alunos, além de forte sensação de isolamento.

Para selecionar os estudantes egressos iniciantes, as seguintes etapas foram/serão seguidas:

1) 1ª etapa (já concluída): submetemos o projeto de pesquisa ao CEP Unifesp, o qual foi aprovado. Solicitamos à Pró-reitoria de Graduação (ProGrad) da Unifesp relação de alunos das diversas licenciaturas (Ciências, Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras e Pedagogia) que se formaram no período 2017-2021 e seus e-mails e enviamos questionário no *Google Forms* aos egressos dos cursos de licenciatura (total de 1.127 egressos). Desse total, 94 egressos responderam ao questionário virtual e 93 se disponibilizaram a participar da pesquisa.

2) 2ª. etapa (em andamento): os próximos passos são: analisar os projetos pedagógicos das licenciaturas em pauta; entrar em contato com os egressos iniciantes que se manifestaram interessados em participar da pesquisa por e-mail; agendamento das entrevistas que serão realizadas de forma virtual (via plataforma google-meet); organizar as entrevistas com os egressos iniciantes a partir dos seguintes tópicos: recebimento do professor iniciante na escola; principais dificuldades enfrentadas no início da carreira; papel da formação inicial no ingresso na profissão docente; impressões sobre a formação específica na área de conhecimento da licenciatura concluída; impressões sobre a formação pedagógica recebida no curso de licenciatura.

3) 3ª. etapa (ainda não iniciada): a última etapa da pesquisa está reservada para a análise comparada dos dados obtidos. Para tanto, será necessário fazer a tabulação dos dados referentes ao questionário enviado online e identificar os principais eixos de análise nas entrevistas realizadas. Pretende-se, ainda, elaborar uma proposta de intervenção nas escolas a partir dos resultados obtidos.

Quadro teórico

No que se refere à abordagem teórica, a pesquisa se sustenta em autores que tratam da inserção e do desenvolvimento profissional docente, autonomia dos professores, trabalho docente, condições de trabalho dos educadores, assim como sobre a formação inicial e continuada de professores.

O conceito de inserção profissional refere-se diretamente ao período de ingresso na carreira profissional, que no caso do magistério é marcada por aspectos específicos associados à complexidade do próprio ofício docente. Um desses aspectos, que difere o docente de outros profissionais, é o próprio fato de que todos os que procuram por essa profissão já têm várias representações sobre a docência, à medida que frequentaram a escola como aluno por (pelo menos) mais de uma década. Assim, na área do magistério, a inserção profissional também se caracteriza por um período em que o jovem professor assim que chega em uma unidade escolar passa a transitar da condição de discente para a condição de docente. Essa transição é marcada por um período de questionamentos sobre as representações que o professor iniciante guarda sobre a profissão, e que varia de acordo com a sua formação inicial. Conforme Cruz; Farias; Hobold (2020, p.4) "É nessa fase que o professor iniciante passa a sentir e viver de dentro, portanto, sob outra perspectiva, as situações que atravessam a docência, percebendo-se como responsável principal por seu enfrentamento no contexto do ensino".

O conceito de Desenvolvimento Profissional tem sido usado para indicar processo de transformação do sujeito e sua constituição numa área profissional específica, em movimento contínuo de formação em diferentes contextos. Nessa perspectiva, compartilhamos a concepção de processo de Desenvolvimento Profissional Docente em que professores se apropriam do seu fazer e aprofundam seus conhecimentos profissionais na relação com seus pares em variadas situações e momentos. Nesse processo, ampliam as possibilidades de atuação e transformam as práticas docentes na busca de responder às demandas, problemas e desafios de determinada comunidade escolar, o que "pressupõe a existência de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando as práticas formativas com as práticas profissionais" (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 16). Para Martinez (2010), o conceito de desenvolvimento profissional docente tem forte relação com os aprendizados da docência. Incorpora fatores de importante relevância na constituição do professor. Reconhece o papel formativo que o ambiente escolar proporciona, evidencia a importância de reflexões assentadas em fundamentos teóricos-metodológicos e instiga distinções a respeito do papel do trabalho coletivo e colaborativo, entendendo-os portadores de dinâmicas diversas em diferentes situações (MARCELO GARCIA, 2009).

Vale ressaltar ainda que os estudos no campo da formação de professores envolvendo o conceito de desenvolvimento profissional docente têm revelado possibilidades de problematizações que exigem adensamentos. Há necessidade de maiores indagações no que se refere a compreensões a respeito do papel do professor como o protagonista da sua própria formação e pautado à obtenção de resultados, desresponsabilizando o Estado em relação a formação docente (CURADO SILVA, CRUZ, 2020).

Por outro lado, no nosso entendimento, a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores devem ser analisados a partir da efetivação do trabalho docente e suas especificidades. Desse modo, torna-se fundamental indicar qual é a compreensão sobre trabalho docente adotada neste estudo. Entende-se, tal como Oliveira (2010), que a categoria trabalho docente refere-se à realização da tarefa educativa, englobando tanto as experiências quanto as identidades dos profissionais da educação, que se instituem em relação às atividades que realizam ao exercerem a docência, na sala de aula e para além dela. Oliveira (2010, p.1) ressalta que, ao se entender o trabalho como "ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo". A autora diferencia trabalho docente de profissão, destacando a necessidade de, ao se investigar o trabalho docente, atentar para "os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho" (2010, p.1). Para a autora, a experiência define o trabalho docente, que necessita ser considerado em sua especificidade.

Com relação à especificidade do trabalho docente, Contreras (2012) chama atenção para o fato de envolver valores educativos e compromissos sociais. Para o autor, são três as dimensões da profissionalidade do professor: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Partindo do suposto que o professor seja capaz de exercer seu trabalho de forma autônoma, aponta a obrigação moral pautada por discussão referida à emancipação individual e social dos alunos, e não por valores educativos pessoalmente assumidos; o compromisso com a comunidade referido à defesa de valores voltados para o bem comum; e a competência técnica comportando o conhecimento pedagógico e das disciplinas escolares, e a reflexão sobre condicionantes institucionais e ideológicos que incidem sobre a escola.

Além de sua especificidade, outro aspecto importante a se considerar ao se investigar o trabalho docente diz respeito às condições objetivas em que ocorre, uma vez que tais condições marcam e definem a experiência laboral. As condições de trabalho referem-se ao conjunto de meios disponíveis e necessários para sua realização (condições físicas e organizacionais), somando-se às relações de emprego às quais os trabalhadores estão submetidos (carreira, formação, formas de contratação, remuneração), vinculadas às suas condições de vida (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Para as autoras, na análise das condições de trabalho dos docentes, além de problemas relacionados ao espaço físico, material pedagógico, salário recebido, é relevante atentar para aspectos como o tempo de preparo das aulas, número de turmas e de alunos, situação funcional, organização do trabalho pedagógico, relações estabelecidas na escola, entre outros. Os professores iniciantes exercem seu trabalho em determinadas condições objetivas que se faz necessário analisar, posto incidirem sobre a sua realização.

Cabe considerar o acirramento do controle burocrático sobre essa atividade, acarretando nos professores a perda da visão de conjunto, a rotinização, a intensificação do trabalho, resultando na perda seu sentido educativo e do debate sobre as finalidades da educação (CONTRERAS, 2012).

Aspectos relacionados às formas como o trabalho pedagógico se organiza nas escolas necessitam ser compreendidas ao se investigar o trabalho docente. Entende-se que a organização do trabalho se refere ao conjunto de fatores que compõem as relações estabelecidas entre os seres humanos e com a natureza para a realização de uma determinada tarefa, determinadas histórica e socialmente (IMEN, 2010). Para sua análise, é relevante investigar como esses fatores estão organizados, atentando-se, entre outros aspectos, para os sentidos, processos, dinâmicas e relações.

Por fim, a ideia de formação de professores também é elemento central nesta pesquisa. Segundo André (2010) e Diniz-Pereira (2013), a formação de professores é um campo de estudos e pesquisas. Para o último autor, esse campo além de ser relativamente novo é, ainda, marcado por disputas de força e poder. Nesta disputa, diferentes projetos formativos buscaram protagonismo ao longo dos últimos anos.

Resultados preliminares e discussões

A análise preliminar dos dados obtidos nos questionários on-line permitiu traçar o perfil socioeconômico dos egressos, assim como suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Essas trajetórias também permitiram identificar perfis diversos de acordo com o curso frequentado, questão que merecerá aprofundamento posteriormente. De forma geral, a maioria dos egressos são do sexo feminino, reafirmando que se trata de uma profissão que tem relação com a questão de gênero. Os rendimentos desses egressos variam entre 01 e 05 salários mínimos, residem no município de São Paulo ou na Grande São Paulo, possuem pós-graduação (maioria *lato-sensu*) ou estão em curso, a maioria tem entre 26 e 29 anos, são solteiros, sem filhos.

Em relação ao ingresso na carreira, atuam, em sua maioria, nas redes públicas de ensino e o vínculo empregatício se dá por meio de contratos temporários para os professores dos anos finais do ensino fundamental II e ensino médio. Essa condição precarizada é provocada, sobretudo, pelo plano de carreira oferecido aos professores da rede estadual de educação do estado de São Paulo, que cada vez mais vem sucateando essa função. No caso dos egressos do curso de Pedagogia a maioria está vinculada às redes públicas municipais de ensino como servidores públicos. Isso ocorre, provavelmente, pelo processo de municipalização das redes de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental I e educação infantil que se iniciou com a lei de diretrizes e bases, a lei n. 9.394/96, o que abriu espaço de trabalho para a atuação dos pedagogos.

Sobre a qualidade dos cursos de licenciatura oferecidos pela Unifesp percebe-se satisfação por parte dos respondentes. Essa é uma das questões que ainda precisa ser aprofundada nas entrevistas.

Considerações finais

Mediante o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se trazer contribuições para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Unifesp e também de outras instituições. É importante dizer que há um distanciamento entre as licenciaturas da instituição, uma vez que não há um projeto comum para formação de professores da educação básica. Espera-se que os dados a serem apresentados tragam novas perspectivas para a formação de professores em nossa instituição. Além disso, pretende-se fornecer elementos para subsidiar a elaboração de projetos de extensão junto aos professores das redes municipais e estaduais envolvidas, promovendo com essa iniciativa uma aproximação entre as escolas e a universidade. Pretende-se, ainda, incentivar

o envolvimento de alunos de graduação e pós-graduação *stricto-sensu* na elaboração de pesquisas sobre essa temática. Para tanto, um banco de dados com os resultados obtidos será organizado e disponibilizado. A devolutiva dos resultados alcançados e análises para aqueles que participaram da pesquisa também está entre as metas desta pesquisa.

Por fim, espera-se trazer contribuições para o campo da formação de professores, sobretudo a inicial, que demanda mais pesquisas sobre o tema como têm apontado os estudos do tipo estado do conhecimento sobre a produção na área.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. 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**, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

CURADO SILVA, K.A. CRUZ S.P.S; A docência universitária e o ciclo de vida profissional docente: um olhar sobre as pesquisas brasileiras. **Revista Formação em Movimento**.v. 2 n. 4, p. 439 -458, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n.º 40, p. 145-154, jul/dez.2013.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11- 23, 30 jun. 2013.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

IMEN, Pablo. Organização do trabalho (Verbete). *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C; VIEIRA, Livia F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FEUFMG, 2010 (CD-ROM).

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7 - 22, jan./abr. 2009.

MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 (CDROM).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 (CDROM).

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente (Verbete). *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: FEU/FMG, 2010 (CD-ROM).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas - SP, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004.

TEM PEDAGOGO ATUANDO FORA DA ESCOLA! MAS E A FORMAÇÃO?

THERE ARE PEDAGOGUES WORKING OUTSIDE OF SCHOOL! BUT WHAT ABOUT TRAINING?

Nilzilene Imaculada Lucindo¹⁰¹

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil
Formação e Profissão Docente – FOPROFI
Eixo 2

Paloma Oliveira de Jesus Lima¹⁰²

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil
Formação e Profissão Docente – FOPROFI

Regina Magna Bonifácio de Araújo¹⁰³

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil
Formação e Profissão Docente – FOPROFI

Célia Maria Fernandes Nunes¹⁰⁴

Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, Brasil
Formação e Profissão Docente – FOPROFI

Resumo

O presente trabalho se insere nos estudos acerca da formação de professoras e professores graduados, especificamente, pelos cursos de Pedagogia. A partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI/UFOP) o texto traz a discussão dos desafios de pensar a formação do pedagogo para atuar além da escola, ou seja, nos espaços não escolares. Observa-se na literatura o quão é significativa a produção que trata do curso de Pedagogia, da identidade e da formação do pedagogo, todavia, essa se sobressai quando, mais diretamente, se refere à formação e à atuação desse profissional em espaço escolar. Por não vislumbrarem outros espaços de atuação do pedagogo, os conhecimentos ficam restritos à sala de aula, desconsiderando outras possibilidades de atuação. É, pois, na direção de pensar a atuação profissional dos pedagogos nos espaços não escolares que o presente texto foi construído. A abordagem metodológica utilizada nas diferentes investigações, de viés qualitativo, incluiu uma análise documental ampla e exaustiva do material disponibilizados pelas instituições formadoras e as entrevistas semiestruturadas com pedagogos que atuam nesses espaços. A partir de pesquisas que buscaram conhecer os espaços e os pedagogos que atuam além da escola de Educação Básica e da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e das Matrizes Curriculares dos cursos de Pedago-

101 **Nilzilene Imaculada Lucindo**, ORCID: 0000-0003-2766-8951. Universidade Federal de Ouro Preto; Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG e Servidor Técnico Administrativo do Museu de História Natural e Jardim Botânico da UFMG. Membro do FOPROFI Contribuição de autoria: Redação do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0024344916424773> E-mail: nilzilenelucindo@yahoo.com.br

102 **Paloma Oliveira de Jesus Lima**, ORCID: 0000-0001-8530-6129. Universidade Federal de Ouro Preto; Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professora auxiliar na Educação Infantil. Contribuição de autoria: Redação do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4575606126331454> E-mail: palomalima22@yahoo.com.br

103 **Regina Magna Bonifácio de Araújo**, ORCID: 0000-0001-7289-5876. Universidade Federal de Ouro Preto; Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Docente Associada IV do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto; Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contribuição de autoria: na orientação das pesquisas, análise de dados e construção do texto Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9840517590035310> E-mail: regina.araujo@ufop.edu.br

104 **Célia Maria Fernandes Nunes**, ORCID: 0000-0002-2338-1876. Universidade Federal de Ouro Preto/Departamento de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Ouro Preto. Professora e pesquisadora voluntária junto ao Programa de Pós Graduação em Educação e Programa de Pós Graduação em Educação Matemática. Membro do FOPROFI. Contribuição de autoria: na redação deste texto e na orientação da pesquisa que o subsidiou. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1724159981026056> E-mail: celia@ufop.edu.br

gia em Minas Gerais foi possível perceber a ausência de uma formação mais específica para esses profissionais e a necessidade de realizar pesquisas que focalizam a formação inicial de pedagogos atuantes em espaços não escolares para melhor conhecer as especificidades da sua atuação e dos variados *locus* que esses se inserem.

Palavras-chave: Pedagogia. Curso de Pedagogia. Formação de Pedagogos. Atuação Profissional. Espaços Não Escolares.

Abstract

This work is part of studies on the training of teachers and graduates, specifically, from Pedagogy courses. Based on research developed within the scope of the Teaching Training and Profession Research Group (FOPROFI/UFOP), the text discusses the challenges of thinking about pedagogical training to work beyond school, that is, in non-school spaces. It is observed in the literature how significant the production that deals with the Pedagogy course, the identity and training of the pedagogue is, however, this stands out when, more directly, it refers to the training and performance of this professional in the school space. As they do not envisage other spaces for the pedagogue to act, knowledge is restricted to the classroom, disregarding other possibilities for action. It is, therefore, in the direction of thinking about the professional performance of pedagogues in non-school spaces that this text was constructed. The methodological approach used in the different investigations, with a qualitative bias, included a broad and exhaustive documentary analysis of the material made available by the training institutions and semi-structured interviews with pedagogues who work in these spaces. Based on research that sought to understand the spaces and pedagogues that work beyond the Basic Education school and the analysis of Pedagogical Political Projects and Curricular Matrices of Pedagogy courses in Minas Gerais, it was possible to perceive the absence of more specific training for these professionals and the need to carry out research that focuses on the initial training of pedagogues working in non-school spaces to better understand the specificities of their work and the varied locus in which they operate.

Keywords: Pedagogy. Pedagogy Course. Training of Pedagogues. Professional performance. Non-School Spaces.

Introdução

Ao analisar a produção científica do campo de formação de professores, André (2010) destaca que as pesquisas acerca da formação inicial vêm diminuindo a partir dos anos 2.000 e que há temas silenciados na Pós-Graduação.

No contexto brasileiro, é significativa a produção que trata do curso de Pedagogia, da identidade e da formação do pedagogo, todavia, essa se sobressai, especialmente, quando se refere à formação e à atuação desse profissional para o espaço escolar. Pesquisas que investigam o pedagogo em ambientes distintos do escolar ainda são incipientes. Assim, concorda-se com André (2010, p.177) que “[...] há muito a conhecer sobre como preparar os docentes para enfrentar os desafios da educação no século XXI”, sobretudo, acerca da formação de pedagogos cujo currículo está alicerçado na docência, embora a educação e o ofício do pedagogo não estejam circunscritos à escola.

Na cena contemporânea a educação tem adentrado cada vez mais em variados espaços. No Brasil desde 1988 a educação é direito de todos. Em âmbito internacional, diversos organismos têm preconizado a significância da educação para o desenvolvimento individual e das nações. Essas organizações ressaltam que o conhecimento e a educação são a base para a transformação social, defendem a educação como direito ao longo da vida e a ampliação de oportunidades educacionais sem que essas estejam restritas a um tempo e espaço específicos.

É nesse contexto e junto ao Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI/UFOP) que os estudos vinculados à temática sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo vêm ganhando destaque em função das mudanças oriundas tanto da legislação quanto ao campo profissional.

A produção acadêmica do FOPROFI desde a sua criação em 2011 reflete o cenário nacional no desenvolvimento de pesquisas no que tange a formação do professor, a profissão docente. Analisando a produção acadêmica do FOPROFI sobre o tema, localizamos apenas três investigações, sendo duas dissertações (LAPADULA, 2017; LIMA, 2023) e uma tese (LUCINDO, 2023) que abordaram o profissional de Pedagogia em espaços distintos do escolar.

Com base nos dois estudos mais recentes, o presente trabalho toma como objeto de estudo o pedagogo que se insere em espaços não escolares. Sua finalidade é demonstrar que embora haja

pedagogos atuando em diversos espaços que ultrapassam os muros escolares, os cursos de Pedagogia, em sua maioria, têm desconsiderado essa realidade, pois a formação para os espaços não escolares fica em segundo plano ou é relegada.

A formação ofertada privilegia a docência e o campo escolar, embora as atuais diretrizes que regulamentam o curso também sinalizem para a necessidade de formar o pedagogo para espaços não escolares. Todavia, quando se discute o próprio curso de Pedagogia e nos processos de formação do pedagogo realizados em sala de aula, tanto na teoria quanto na prática, essa temática tem sido negligenciada dada a relevância e a tradição histórica do curso de Pedagogia em formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

Os dados aqui apresentados demonstram a diversidade de espaços nos quais o profissional de Pedagogia se insere na contemporaneidade e evidenciam, a partir da análise do projeto pedagógico de curso (PPC), matrizes curriculares e ementários disciplinares de cursos de oito Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, qual tipo de formação tem sido ofertado aos seus discentes.

O texto está estruturado em quatro seções, sendo a primeira constituída por esta Introdução que contextualiza a temática, apresenta o objeto de estudo e a finalidade a que se propõe. A segunda seção aborda o aporte teórico metodológico e a terceira apresenta os resultados e as discussões. Finalizando, algumas considerações são tecidas.

Aporte teórico-metodológico

A primeira pesquisa, de Lucindo (2023), foi realizada no Estado de Minas Gerais e buscou investigar como se constituiu a trajetória formativa e profissional de pedagogos que se inserem em espaços de educação não escolar (ENE), especificamente, em espaços de tratamento e promoção de saúde (hospitais, centros e demais unidades ligadas à área de saúde), espaços de promoção da cultura (museus e demais equipamentos culturais) e espaços de privação de liberdade (presídios, penitenciárias, centros socioeducativos etc.).

De caráter qualitativo, neste estudo, foram utilizados procedimentos técnicos como a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O questionário *on-line* formulado no *Google Forms* e a entrevista semiestruturada constituíram os instrumentos de produção de dados, os quais foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo. Autores como Franco (2008), Franco; Libâneo; Pimenta (2007), Libâneo (2010; 2021), Libâneo; Pimenta (2011), Pimenta; Severo (2021), Severo (2017), dentre outros subsidiaram o referencial teórico.

Já a segunda pesquisa, de Lima (2023), investigou o exercício profissional de pedagogos em museus e teve como um de seus objetivos analisar e compreender a formação inicial que vem sendo ofertada pelos cursos de Pedagogia de Belo Horizonte aos seus discentes. Deste modo, foram analisados o PPC, as matrizes curriculares e os ementários disciplinares de oito IES específicas. A seleção destas, foi realizada com base em quatro critérios: 1) Modalidade (presencial/semipresencial/EaD), 2) Natureza (pública ou privada), 3) Classificação (Universidade/Faculdade/Centro Universitário), e 4) Localização (contemplando as nove regionais administrativas que constituem Belo Horizonte).

Para esse estudo de natureza qualitativa, foi realizada análise documental e de conteúdo, aliçadas no referencial teórico de Franco, Libâneo, Pimenta (2007), Franco (2008), Libâneo (2010), bem como outros autores que julgamos necessários para o tratamento desses dados, como Freire (2011), Gadotti (2005), Fávero (2007), Marandino (2017) e Catini (2021).

Resultados e discussões

Lucindo (2023) ao mapear no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as dissertações e teses que investigavam o pedagogo em espaços não escolares, no período entre 2006 e 2018, utilizando como descritores as palavras-chave: pedagogo; atuação profissional; educação não formal; espaços não escolares, encontrou 30 dissertações e 5 teses que discutiam a temática. A partir desse levantamento, foram identificados os vários *locus* em que o pedagogo se insere e nos quais as pesquisas foram realizadas.

Tabela 1 – Espaços explorados nas pesquisas

Espaços	Frequência
Contextos Diversos de Educação Social e Educação Não Formal (Centro de Recreação, Biblioteca, Educação Especial, Casa Lar, Programas e Projetos)	4
Empresas	4
Fundação CASA, Penitenciária, Sistema Prisional	4
Secretaria Municipal de Assistência Social	2
Escolas Municipais (abertas aos finais de semana para desenvolvimento de projetos sociais)	1
Unidades de Saúde, Saúde Mental e Associação aos Portadores de Câncer	2
Instituto de Acolhimento e Abrigo	2
Hospitais	4
Organizações Não Governamentais	5
Associação de Equoterapia	1
Museus / Patrimônio Histórico	2
Varas Cíveis e Criminais	1
Instituições de Ensino Superior (Formadora)	3
Total	35

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados no Portal da CAPES

Após esse levantamento a pesquisa de Lucindo (2023) partiu para o campo empírico onde foi conhecer a situação desses profissionais no Estado de Minas Gerais em diferentes espaços educativos. Em seu levantamento no campo empírico foi possível identificar os espaços onde os pedagogos estão inseridos.

Quadro 01 – Quantitativo de Pedagogos atuando fora do âmbito escolar em Minas Gerais

Órgão/Instituição de Lotação	Denominação do cargo ocupado	Nº Total de Pedagogas(os)
Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública	Analista Executivo de Defesa Social	93
Secretaria de Estado de Saúde	Especialista em Políticas e Gestão da Saúde	13 e 1 cedido para a Escola de Saúde Pública
Fundação Hospitalar do Estado de MG	Analista de Gestão e Assistência à Saúde	15
Fundação Hemominas	Analista de Hematologia e Hemoterapia	02
Escola de Saúde Pública	Analista em Educação e Pesquisa em Saúde	10
Universidades Federais: Museus Universitários	Pedagogo	02
Universidades Federais: Hospitais Universitários	Pedagogo	03
Museus: esferas municipal, estadual e federal	Pedagogo	11
Total		149

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

Esses dados asseveram que a educação não se restringe às práticas escolares, como afirmam Severo (2017) e Libâneo (2021). Na contemporaneidade, a educação se insere em uma diversidade de *locus* e deste modo, a pedagogia adentra esses espaços em virtude da educação, seu objeto de estudo. Neste contexto, o pedagogo, cientista da educação, se configura como o profissional qualificado a trabalhar com os processos educativos e com a organização do trabalho pedagógico. Ele é o profissional “[...] que cuida da formação humana em todos os lugares em que essa formação acontece de forma intencional e sistemática” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.89).

A partir desse achado se faz necessário refletir qual formação tem sido ofertada a fim de subsidiar a atuação do pedagogo nesses espaços. O estudo de Lucindo (2023) constatou que uma vez que há profissionais atuando em espaços de ENE, a formação inicial dos pedagogos deveria estar articulada à realidade do contexto social vigente, contudo, o curso de Pedagogia não tem formado para atuar nesses *loci*. A formação para os espaços de ENE inexistente ou se dá de forma superficial, uma vez que atendendo a atual diretriz que regulamenta o curso, o processo formativo é centrado na docência e na escola. Assim sendo, a falta de preparação para os espaços de ENE continua sendo recorrente.

A segunda investigação, de Lima (2023), evidencia dados a partir da análise do PPC, matrizes curriculares e ementários disciplinares de oito IES situadas em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Quadro 02 – Relação de IES selecionadas para análise

Instituição	Modalidade	Duração	PPC	Matriz	Ementário
Faculdade Estácio de Sá	Presencial / EaD	8 semestres	Sim	Sim	Não
Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISA)	Presencial	8 semestres	Não	Sim	Sim
Faculdade Pitágoras	Presencial / Semipresencial / EaD	8 semestres	Não	Sim	Não
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas)	Presencial / EaD	8 semestres	Sim	Sim	Não
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Presencial / EaD	8 semestres	Sim	Sim	Sim
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Presencial	8 semestres	Sim	Sim	Não
Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH)	Presencial / EaD	8 semestres	Não	Sim	Não
Faculdade Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	Semipresencial / EaD	6 semestres	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados organizados a partir de levantamento realizado pela pesquisadora

Considerando que o PPC é um documento norteador do processo formativo, responsável por delinear os objetivos dessas instituições, analisá-lo foi fundamental para identificar se a atuação de pedagogos em espaços não escolares estava sendo incorporada em sua formação. A análise do documento das cinco IES evidenciou que a docência ocupa papel central no processo formativo. Estácio de Sá e PUC Minas foram as únicas a explicitarem esse fato em seus PPC.

Já a UEMG anuncia que a elaboração do PPC foi baseada em pesquisas na área da educação e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Porém, ainda que integre os espaços não escolares no documento, mantém seu foco na docência. O PPC da UFMG, reformulado pela última vez em 2007, apesar de reconhecer a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), não define claramente em seus objetivos a atuação de pedagogos nos espaços não escolares.

O PPC da UNOPAR nos chamou atenção quando definiu os campos de atuação do pedagogo, indicando que seus egressos estarão aptos a "atuar em espaços não formais (**no terceiro setor**), em funções em que a relação pedagógica se faça presente" (UNOPAR, 2022, p. 45, grifos da autora). Nota-se uma associação direta dos espaços não escolares com o terceiro setor, desconsiderando os demais.

Sobre as três IES que não disponibilizaram o documento, recorreremos aos objetivos gerais do curso disponíveis no site institucional das mesmas, como forma de compreender o tipo de formação ofertada. Assim como as demais IES, essas três também possuem formação apoiada na docência. Faculdade Pitágoras e UniBH não mencionaram os espaços não escolares. No entanto, o UniBH, oferta disciplinas obrigatórias sobre a temática.

As matrizes das IES apontaram novamente a docência no centro do processo formativo. Nota-se o distanciamento entre as disposições das DCN e os currículos dos cursos que privilegiam determinado campo de atuação. A carga horária total média de 3.000h destina apenas 5% desta para disciplinas sobre os espaços não escolares, ou seja: de uma a duas disciplinas e/ou estágio

obrigatório ao longo de toda a formação. A única exceção foi o curso EaD da PUC Minas, com um total de seis disciplinas relacionadas aos espaços não escolares.

A afirmativa de Franco, Libâneo e Pimenta (2007) sobre a legislação se firmar na docência e desconsiderar o fenômeno educativo em sua totalidade, vai ao encontro dos resultados dessa análise, quando percebemos as lacunas entre o que está disposto no PPC e a oferta de disciplinas dessas IES.

Quanto aos ementários disciplinares, apenas as três IES que disponibilizaram o documento foram analisadas. A FACISA oferta duas disciplinas, no 1º e 3º períodos, e nenhum estágio em espaços não escolares. Inicialmente são trabalhados conteúdos sobre a identidade profissional de pedagogos enfatizando a necessidade de um olhar voltado para os contextos sociais, e no 3º período, há um aprofundamento com relação a esses espaços.

No caso da UEMG, a modalidade presencial oferta duas disciplinas, no 1º e 5º períodos, e nenhum estágio na área. Entretanto, na modalidade EaD, é ofertada uma disciplina e um estágio obrigatório no 8º período. A UNOPAR oferta uma disciplina no 2º período e um estágio obrigatório no 6º período. Com relação à bibliografia utilizada por essas IES, identificamos autores em comum, tais como Libâneo (2010), Brandão (2007) e Freire (2011; 2016). As estratégias de aprendizagem também são similares, incluindo além das aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupo, visitas a espaços não escolares e debates.

A pesquisa de Lima (2023) revelou a baixa oferta de disciplinas que abordam a atuação de pedagogos em espaços não escolares, reforçando que a formação inicial que vêm sendo ofertada pelas IES atende em partes as especificações das DCN, ao se alicerçar na docência para estruturar seus currículos, o que conseqüentemente resulta em uma base fragilizada, que forma pedagogos sem as condições mínimas para atuar nos espaços não escolares, que é para eles um campo desconhecido.

Considerações finais

Os dados demonstram que há uma expansão dos espaços formativos e por consequência, outros campos de atuação profissional além da docência e da escola se constituem espaços para a inserção do pedagogo. Nesses contextos, o pedagogo será o responsável por colocar em prática os conhecimentos pedagógicos e viabilizar processos de emancipação, formação, e escolarização, garantindo o direito dos indivíduos à educação.

Todavia, apesar de ter pedagogos atuando em espaços não escolares, a formação que receberam ou vem recebendo está fundamentada na docência, considerando o âmbito escolar, pois o estudo para os espaços não escolares tem sido relegado nos cursos de Pedagogia. Há profissionais atuando nesses espaços, mas o processo formativo segue na contramão da realidade social. Inclusive, na proposta que trata das novas diretrizes curriculares para a formação de professores, a temática sequer é mencionada.

O profissional formado pelo curso de Pedagogia desenvolve um trabalho pedagógico que necessita considerar os elementos de mediação que perpassam o processo educativo, ou seja, os fins, os sujeitos, os ambientes e os saberes. Esses elementos não são semelhantes àqueles oriundos dos espaços escolares. Deste modo, há necessidade de propiciar uma formação para os espaços não escolares, incluindo, uma visão mais ampla dos conhecimentos científicos e filosóficos da educação; a oferta de disciplinas, inclusive eletivas, que enfoquem o conhecimento alusivo a esses espaços; conhecimentos técnico-profissionais específicos conforme os âmbitos de atuação; a realização de estágios obrigatórios e outras formas de favorecer a aproximação dos graduandos com o campo, a exemplo da extensão e dos estágios não obrigatórios.

As vulnerabilidades existentes na formação inicial de pedagogos revelam a necessidade de elevar as discussões na comunidade acadêmica acerca das possibilidades de atuação desse profissional em espaços não escolares. Em consequência, contribuir para a reformulação de seus documentos norteadores, e também para que as singularidades dessa atuação sejam abarcadas em seus currículos. Desse modo, será possível vislumbrar uma formação voltada para a transformação social e não a serviço de interesses preestabelecidos.

As reflexões empreendidas denotam a necessidade de realizar pesquisas que focalizam a formação inicial de pedagogos atuantes em espaços não escolares para melhor conhecer as especificidades da sua atuação e dos variados *locus* que esses se inserem. Deste modo, será possível repensar o processo formativo desse profissional. Ademais, é condição *sine qua non* considerar a realidade social com sua diversidade de espaços que desenvolvem práticas educativas, com vistas

a ofertar um processo formativo condizente com a atual conjuntura e articulado aos contextos em que as práticas educativas contemporâneas se realizam.

Estudos dessa natureza que têm sido desenvolvidos junto ao FOPROFI se fazem relevantes na medida em que podem contribuir no repensar o campo da formação de professores em sua totalidade tendo em vista as regulamentações vigentes e o campo profissional onde atuam os pedagogos em nosso contexto.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CATINI, C. Educação não formal: história e crítica de uma forma social. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e222980. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/T9cHypgGYtCzYFYD4ftqdr/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FÁVERO, O. Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. **Seminário Direito à Educação: solução para todos os problemas ou problemas sem solução?** *Institut International des Droits de L'Enfant* (IDE), Suíça, 2005. 11p.

LAPADULA, M. F. **Educação não-formal: um olhar sobre a formação e atuação de pedagogos (as) na Região dos Inconfidentes**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo. *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (Orgs). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021. Cap. 6, p. 152-187.

LIMA, P. O. J. **Processos de tensão do/no exercício profissional de pedagogos em museus: um estudo de caso**. 2023. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

LUCINDO, N. I. **Lugar de pedagoga(o) não é somente na escola: trajetórias formativas e profissionais de pedagogas(os) que atuam em espaços de educação não escolar no estado de Minas Gerais**. 2023. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>. Acesso em: 20 set. 2022.

PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (Orgs). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

SEVERO, J. L. R. de L. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. *In*: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. de A. (Orgs.) **Curso de Pedagogia avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017. cap. 5, p. 127-162.

UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ. **Institucional**: nossa história. UNOPAR, 2019. Disponível em: <https://www.unopar.com.br/>. Acesso em: 18 mai. 2022.

TRINTA ANOS DO GEPEIS: UMA ESCRIVÊNCIA DE SI PARA O OUTRO

GEPEIS THIRTIETH ANNIVERSARY: A SELF-LIVE-WRITING TO OTHER SELVES

Valeska Maria Fortes de Oliveira¹⁰⁵

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS
Eixo 1

Izabel Espindola Barbosa¹⁰⁶

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, São Borja, RS, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS

Roberto Silva da Silva¹⁰⁷

Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul,
Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS

Resumo

“Para pensar um futuro precisamos conhecer o passado”. Assim diz um provérbio da região de Gana na África de onde vieram muitos antepassados dos brasileiros. Há trinta anos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), iniciava uma busca para o futuro da educação dentro da Universidade Federal de Santa Maria, no sul do Brasil. Entre diferentes metodologias que pesquisam sobre Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, o GEPEIS pesquisa com seres humanos o que agrega anseios da sociedade para o modo de transformar a educação pelo envolvimento de pessoas em rede, eu e o outro; nós. O objetivo é humanizar o sentido da pesquisa, reconhecendo o sujeito e suas afetações na escolha de temas e metodologias. Assim, utilizou de estudos do imaginário social para desenvolver suas metodologias. Principalmente no princípio de Castoriadis (1987) que lembra que o homem só existe pela sociedade. Nesse movimento de criação, levamos nossas escrituras para os outros como possibilidade. O uso, o resultado, não determinamos, apenas provocamos essa sensibilização. O desenvolvimento do texto acompanha o desenvolvimento do ser, esse ser - espécie humana - que é um complexo de sentidos. O ponto de encontro de cada um - si - é o grupo (quem passou pelo GEPEIS, sempre é GEPEIS), assim o texto se desenrola com o tempo. Entre si, acompanhando o outro, um rol de metas e metáforas, cientificamente explicadas e sensibilizadas como consolidação de um grupo de pesquisa que há trinta anos pesquisa educação atuando em conjunto com redes nacionais e internacionais.

Palavras-chave: Grupo de Pesquisas. Imaginário Social. Formação de Professores. Educação. Escrivência.

105 **Valeska Maria Fortes de Oliveira**, ORCID: 0000-0002-8295-1007. Universidade Federal de Santa Maria; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional. É líder no CNPq do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) Participou da pesquisa desde o início dialogando com a rede formada por outras IES do sul do Brasil, ampliando as questões de pesquisa a partir das provocações e diálogos com outros pesquisadores. Contribuiu na escrita a partir do histórico do grupo e todo o escopo dos imaginários. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3628223248832085> E-mail: vfortesdeoliveira@gmail.com

106 **Izabel Espindola Barbosa**, ORCID: 0000-0002-6519-3144. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. Universidade Federal de Santa Maria; Programa de Pós-Graduação em Educação. Auxiliar de biblioteca do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja, RS. Doutoranda em Educação, PPGE UFSM. Filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros ABPN. Pesquisa questões de relações étnico-raciais, interseccionalidades e educação. Contribui na escrita pela diversidade, escrita mulherista e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8587390093774613> E-mail: espindolabarbosa.izabel@gmail.com

107 **Roberto Silva da Silva**, ORCID: 0009-0009-7568-6151. Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, na Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, da 8ª Coordenadoria Regional de Educação em Santa Maria. Doutorando do PPGE da UFSM. Pesquisa metodologias de pesquisa e de formação de professores da educação básicas afro-orientadas. Contribui na escrita pelo sulevar, afrocentralidade e revisão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2708998299700581> E-mail: roberto-silva.rs@acad.ufsm.br

Abstract

"To think about the future we need to know about the past". It says a west african proverb from where many Brazilian ancestors came from. Thirty years ago, the Group of Studies and Research in Education and Social Imaginary (GEPEIS) began a search for the future of education within the Federal University of Santa Maria, in southern of Brazil. Among different methodologies that research on Training, Knowledge and Professional Development, GEPEIS researches with people what aggregates society's desires for how to transform education through the involvement of people in a network, self and others; us actually. The objective is to humanize the meaning of research, recognizing the subject and his or her affects when choosing themes and methodologies. Thus, he used studies of the social imaginary to develop his methodologies. Mainly in Castoriadis' principle that remembers that man only exists through society. In this movement of creation, we take our self-live-writing to the other self as a possibility. We do not determine the use, the result, we only provoke this awareness. The development of the text follows the development of being, this being - the human species - which is a complex of meanings. The meeting point for each person - themselves - is the group (whoever went through GEPEIS is always GEPEIS), so the text unfolds over time. Between them, accompanying each other, a list of goals and metaphors, scientifically explained and sensitized as a consolidation of a research group that has been researching education for thirty years, working together with national and international networks.

Keywords: Research Group. Social Imaginary. Teacher formation. Education. self-live-writing.

O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti.

Valter Hugo Mãe¹

Eu: primeiro movimento de existência

A esperança parece inventada pela espera...

"Eu não sei esperar. Todos os dias me assusto por não ter esperança. Quero muito ter. A minha mãe manda fazer um esforço" (Mãe, 2018). O esforço começou no ano de mil novecentos e noventa e quatro, criamos um grupo de quatro mestrandas, eu ainda escrevendo minha tese de doutorado e com uma filha recém-nascida, que foi acolhida por esse grupo, nas rodas de orientação. Chegam, ao grupo de mestrandas, professoras, mulheres, uma acadêmica de Pedagogia, com seu projeto de iniciação científica, também com o tema das mulheres italianas na Quarta Colônia, região do Rio Grande do Sul. Narrativas de mulheres. Ouvimos muitas, gravamos muitas entrevistas, muitas histórias de amores e de dores. Foi nascendo um grupo de estudos que elege como campo teórico o imaginário social, que conheci escrevendo minha tese na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cornelius Castoriadis nos dá a palavra nos estudos e, usufruindo desses conceitos, começamos os primeiros diálogos com outras pesquisadoras, que traziam, além de análises e pensamentos com base no materialismo histórico e dialético, bases dos meus estudos de mestrado, uma abordagem do simbólico na educação. Olhar a educação a partir das suas significações era o desafio. Pensar nos professores a partir do seu lugar simbólico na sociedade era nosso projeto. A esperança começa a ser inventada.

Nós: segundo e muitos outros modos de existir

Eu acredito, só não estou certa de saber ficar à espera. Quando for maior vou seguramente melhorar neste desafio.

Inventar outras formas de narrar, outras formas de pensar. Essas primeiras pesquisadoras mobilizaram uma outra forma de pesquisar e escrever suas dissertações, ainda nos anos noventa, tínhamos apenas o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Não ficamos à espera, fomos realizando. Ouvimos muitas brincadeiras, algumas de mal gosto, outras de pouco entendimento e alcance do que estudávamos. Ficamos maiores, com nossas experiências que, num espaço de grupo, podem se transformar em formativas e, até mesmo, em transformativas. Sempre tivemos, nesse longo trajeto, um cuidado ético e estético com o que inventamos. Estivemos ao lado de grandes parcerias, colegas, amigas e amigos, que foram se tornando também nossas referências. Essa não é uma vivência qualquer dentro de um espaço como a universidade. Nesse

lugar também presenciei coisas muito tristes. Minha narrativa, agora, caminharia para a desesperança. Mas ela foi sempre aquecida pelo Grupo.

Neste caminho, dos anos noventa ao início do novo milênio, tivemos aproximação de áreas e de grupos de estudos que qualificaram mais nossas produções e formas de existir na universidade. Conhecemos pessoas e eventos no campo da História Oral, nossa primeira apropriação ao campo das narrativas do vivido. Fomos compreendendo que a História Oral, trazia na abordagem qualitativa o estatuto para a oralidade e, no nosso caso, investigando com professores, a reconstrução dos seus processos formativos (Oliveira, 2006), das recordações-lembranças (Josso, 2002) em espaços e exercícios autobiográficos. Aprendemos a trabalhar em redes, com colegas de outras instituições e outros grupos com afinidades teórico-metodológicas. Movimentamos as discussões de gênero na formação de professores pelas "Imagens de Professor: significações do trabalho docente" (2000). Fomos conhecendo, nos eventos onde organizamos mesas mostrando nossas pesquisas, outros campos de produção, outros espaços geográficos que vinham com colegas de outros países.

Saberes docentes começa a ser outro foco e estando perto de Clermont Gauthier (1998), Cecilia Borges e Maurice Tardif (2000), em espaços acadêmicos e informais, percebemos o movimento que nós e colegas brasileiros de outras instituições faziam, na possibilidade de pensar a docência e o professor como uma profissão. Entrar nesse movimento, tendo a referência do imaginário, prometia ir um pouco mais do que estava posto, focamos naquilo que percebíamos como necessidade, estando desde o início nas escolas - com formação continuada - o professor se reconhece como construtor de saberes. Nossas redes iam sendo ampliadas e constatamos que, no campo dos imaginários, trazíamos uma peça importante para as pesquisas em educação: "Narrativas e Saberes Docentes" (2004). Nesses anos - final de noventa e início de dois mil - as pesquisas com professores nos diferentes níveis de atuação se referenciavam também nas produções regionais, nacionais e internacionais no campo das narrativas autobiográficas.

Fomos crescendo com uma produção que se diversificava, inclusive, no seu uso e apropriação na área da educação e na formação de professores. Mas, ainda, ouvíamos o que para as gerações que chegam hoje, talvez possa valer o registro: nossos trabalhos não eram aceitos em alguns eventos e nem mesmo em revistas por se tratar de devaneios poéticos. Éramos nada ou pouca ciência e muita literatura. Contudo, sabíamos da veracidade atribuída para a narração do vivido.

Outras sensibilidades: entre tempos sólidos e instituintes líquidos

Já aprendi. O amor é um sentimento que não obedece nem se garante. Precisa de sorte e, depois, de empenho. Precisa de respeito. Respeito é saber deixar que todos tenham vez. Ninguém pode ser esquecido.

Dos presentes que a vida nos proporciona quando estamos abertos, sensíveis e receptivos, aprendemos que os temas e as pessoas também nos escolhem, não somente nós os buscamos. No exercício criativo de pensar outras formas de problematizar um produtivismo que, no espaço da universidade, promove somente o aumento de narrativas que não dialogam. Assim, pensando em ouvir, nascia o evento "OUVINDO COISAS". Ao olhar para trás, minha sensação é a de que pensamos e nos movimentamos no tempo e momento certos. Nossa presença e movimento continuam sendo solicitados. A sorte e o empenho como se refere a voz da criança de Valter Hugo Mãe foram disposições que cultivamos. O grupo, mais adiante e com empenho, abraça um desafio de pesquisar em rede sobre o cinema na vida e o cinema na escola, com os professores da rede municipal de Santa Maria, para experimentar cinema como outra linguagem e outra sensibilização na construção de uma formação ético-estética e política. Nesse momento percebemos e acreditamos que todos os que chegaram até aqui, que o respeito pelo saber e pelo aprendizado novo que o outro traz sempre foi cultivado: "Ninguém pode ser esquecido". Adquirimos e assumimos outros conceitos, outras provocações às pesquisas alicerçadas em narrativas. Outras narrativas que estavam invisibilizadas, esquecidas.

Nas salas e objetos do GEPEIS ... em defesa da leveza, da sensibilização e da alteridade, com as xícaras amarelas, com as fotografias ainda impressas que guardamos numa caixa de memórias de diferentes momentos vividos pelo grupo, fomos construindo nosso espaço, materializado hoje, na sala 3341A. no Centro de Educação e, logo, nossa sala no Museu do Conhecimento, prédio onde o GEPEIS terá que inventar seu espaço, é nosso presente. A experiência estética foi fazendo parte do nosso glossário, do nosso imaginário, assim como a busca da leveza na vida, na escrita e na docência. Construimos na perspectiva da estética da existência, como um cuidado, "possibilidades da

experiência estética para nos tornar sensíveis e receptivos às diferenças e àquilo que consideramos de abertura à alteridade e, sobretudo, com uma sensibilidade." (Hermann, 2014, p.123).

Pesquisas na formação de professores que trazem o gingado e a encruzilhada: outros movimentos e outras gramáticas

Nossas docências e pesquisas no espaço autobiográfico e na inscrição dos imaginários continuam inventando convites para outras experiências éticas, estéticas e políticas que acolham outras narrativas. Durante a pandemia do covid-19 fomos desenvolvendo, num outro momento social e temporal onde as sombras nos assustavam. Encontros remotos para discutirmos as diversidades na formação de professores. Voltamos aos encontros presenciais. O que ficou mais difícil e o que, nos encontros com a nossa presença fomos provocados a pensar e sentir o desconforto na nossa narrativa branca, que ignora e/ou desconhece outras que trazem provocações do lugar que estamos no presente construindo, outras narrativas para um futuro mais largo, inclusivo e diverso. Narrativas que movimentam nossos corpos imaginativos, nos levando para outros lugares, desconhecidos ou ignorados. Narrativas que, no tempo presente, indicam ser o espaço autobiográfico a possibilidade de ampliação dos nossos repertórios.

O encontro com pesquisadores e afetos argentinos e mexicanos, entre tantas outras culturas estrangeiras na educação. Internacionalizamos! Mas ainda nos faltava a representatividade de nossa própria composição enquanto ser em nosso fazer científico. Acadêmicas, participantes das nossas pesquisas clamam por mais. A formação não é somente a experimentação pessoal, é mais além, é pensarmos formas, outras formas de existir nos artefatos de ensino. Temos aprendido, temos nos defrontado com nossas ignorâncias como um convite para ouvir outras narrativas. A presença das cotas raciais, que ampliou a presença nos últimos anos, é motivo de agradecimento e de desejo de seguir compartilhando modos de existir e (re)existir.

Vale ressaltar que trabalhar com equidade exige um posicionamento sistêmico, significa reconhecer e enfrentar o racismo entranhado nas diferentes instâncias sociais, seja no interior das organizações, seja no campo em que ela atua enquanto parte de um coletivo de organizações que compõe a sociedade (Bento, 2022, p. 128).

A partir da segunda década do século XXI, o nosso desafio passa a ser olhar primeiro para nós mesmos e verificar o quanto reproduzimos o racismo sistêmico (Almeida, 2020). Demanda trazida horizontalmente pelos participantes do grupo. Reconhecer e enfrentar o racismo como forma de "quebrar" o pacto da branquitude, pois como bem lembra Cida Bento (2022), a hierarquia de narrativas imposta na estrutura social mantém o estigma de que uns (brancos/homens cis) são mais que outros (diversas interseccionalidades). O que pode-se fazer a respeito disso na formação de professores é abrir-se aos saberes outros.

É preciso pesquisar, ler o que foi produzido sobre o tema por pessoas negras - e é bastante coisa. No caso de quem tem acesso a bibliotecas e universidades, a responsabilidade é redobrada, e não deve ser delegada. Eu brinco que, muitas vezes, pessoas brancas nos colocam no lugar de "Wikipreta", como se nós precisássemos ensinar e dar todas as respostas sobre a questão do racismo no Brasil. **Essa responsabilidade é também das pessoas brancas - e deve ser contínua** (Ribeiro, 2019, p. 40, grifo nosso).

É preciso uma formação que converse com as afro-referências, principalmente com o imaginário social instituído na realidade brasileira. Para isto, é necessário uma nova episteme. Santos (2020) e Gomes (2017) afirmam que as emergentes e insurgentes epistemologias do Sul são basilares para metodologias radicais dentro do processo de pesquisa e de formação. Ao se reinventar epistemologicamente, o GEPEIS vem trazendo para a formação de professores, os saberes docentes e desenvolvimento profissional propostas com referências africanas, afro-diaspóricas e indígenas - estas duas últimas especialmente brasileiras. Para Castoriadis (2007, p. 275), uma sociedade existe pelo complemento das diferenças de um Ser ao outro, dentro das margens instituídas; com isso, como forma de reconciliação com "todo mundo" ele elenca algumas ações, nada fáceis, nada estimuladas, pouco prováveis, nas suas palavras "elaborações psíquicas e sociais muito mais profundas". O autor não traz uma resposta, mas problematizações aos binarismos "eu e o outro", "meu e seu"; assim como a necessidade contínua de análises de contextos sócio-históricos e culturais.

Buscamos agora entender esse "outro" e o quanto nós também somos o outro. E os saberes ancestrais e a oralidade incorporam-se na nossa metodologia. A interseccionalidade (Akotirene, 2019) passa a constituir a base teórica da nossa prática científica. Precisamos entender o ser não como um indivíduo sectário, mas uma parte de um todo como vê a filosofia ubuntu (Ramose, 2000). Entender as encruzilhadas tanto dos seres quanto dos fenômenos (Rufino, 2019) configura uma nova gramática metodológica que traz o conhecimento discriminado pelo pensamento branco hegemônico.

Nesse "mundo" de diferenças, pensar e agir como comunidade brasileiras nos faz buscar uma formação profissional docente que conheça, reflita, promova e questione a educação no Brasil. Uma mudança estrutural no currículo como uma peça onde o imaginário se insere no cotidiano da educação formal. É preciso compreender o currículo como parte do processo de formação humana, pois ele está repleto de conteúdos padronizados em um contexto de desigualdade e diversidade. Afinal,

Ao mesmo tempo em que a escola reproduz e repete o pensamento racista presente no nosso imaginário social, ela é também um espaço onde se dá a luta e a resistência da comunidade negra. A própria presença da mulher negra na educação escolar confirma essa premissa. Entretanto, não basta apenas a presença. É necessário uma formação político-pedagógica que subsidie um trabalho efetivo com a questão racial na instituição escolar. Boa vontade só não basta! (Gomes, 1995, p. 188).

E nesses 30 anos, escrevendo com a formação de professores, o GEPEIS e mais de centenas de professores (entre pesquisadores, estudantes de graduação, pós-graduação, bolsistas, extensionistas, parcerias, amizades) chega à diversidade como reflexo de tantas leituras, escritas, vivências que vão se intercalando, atualizando, questionando os saberes e quais profissionais se (des)envolvem na educação. Como destaca Pai Márcio de Jagun, "há outros jeitos de ensinar e aprender. Precisamos aprender com eles. [...] Nesta lógica *ensinativa*, os sentimentos e as emoções são exercícios para a aquisição de sabedoria. Esses são seus principais materiais didáticos" (Jagun, 2021, p. 171). Por isso, a ampliação da educação com avanço das ações pretagógicas exige propostas emancipatórias.

A ser feito...

A nossa felicidade depende de alguém. Eu compreendo bem. Mães, pais, filhos, outra família e amigos, todas as pessoas são a felicidade de alguém, porque a solidão é uma perda de sentido que faz pouca coisa valer a pena.

Ao olharmos para trás fazemos pela perspectiva, afroperspectiva, de projetar o futuro. Para seguir em frente, volta-se ao passado não com nostalgia, mas com a certeza de inacabamento. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - após trinta anos não abre uma nova linha étnico-racial, afro-brasileira ou indígena, o grupo percebe-se parte da sociedade tendo, ao menos um pouco, agregando pessoas e seus conhecimentos e suas angústias científicas. As narrativas, a arte do cinema, as relações étnico raciais são parte, em cada um com suas proporções, desse imenso imaginário social em constante tensão entre o instituído (*status quo ante*) e as tantas possibilidades de mudanças na educação e formação de professores.

Castoriadis, entre tantas provocações, nos deixa o legado de propor coisas a serem feitas. Retomar o que foi pesquisado, conquistado, nos anima cada vez mais a buscar cruzos entre tantos saberes e seres. Não é negar os conhecimentos da modernidade, mas é questioná-los. Afinal, o encantamento através da pretagogia se faz com práticas e "fala-ação" em um sistema circular de trocas. Em terra Brasil, já passou o tempo de adentrarmos todos os espaços, queiram ou não, fazemos parte. E, penso, já passou o tempo de seguirmos sendo parte, quando nossas referências amefricanas são o elo das relações humanas que devem ser promovidas na educação. Nossas ações e (re)ações são compartilhadas com outros grupos e pesquisadores nacionais e de outros países, com que temos criado, no campo da formação de professores, outras possibilidades de pensar a docência e o lugar simbólico do professor.

O que o eu que hoje é um nós, o *muntu* que se vê bantu hoje, o uni que hoje é pluri entende de si após três décadas de xícaras amarelas, narrativas, pandemias e giras presenciais e virtuais é que tanto a pesquisa em ciências humanas, quanto a educação em todos os níveis, só é completa

com pessoas. Com seres humanos, que têm história, saberes e se reinventam e reinventam outros. Fazer ciência com gente é acima de tudo uma ação circular.

Referências

ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. Apresentação. Dossiê : Os Saberes dos Docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**. N.74. Ano XXII – Abril 2001. São Paulo: Campinas: CEDES, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto II: Domínios do Homem**. Trad. Jo´se Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. XIII Seminário de 1º de abril de 1987. In.: CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico: Seminários 1986-1987: A criação humana I**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 265 - 288.

GAUTHIER, Clermont.et. al. **Por uma Teoria da Pedagogia**. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERMANN, Nadja. **Ética e Educação. Outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JAGUN, Márcio de. **A sala de aula não cabe no mundo: compreendendo a pedagogia educacional e suas metodologias singulares**. 1 ed. Rio de Janeiro: Litteris, 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

MÃE, Valter Hugo. **O paraíso são os outros**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.) **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.) **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. As Xícaras Amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz. Imaginário. **O “Entre-Saberes” do Arcaico e do Cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Processos Formativos. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. V. 2, Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de e SILVA, Monique da. Em Defesa da Leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral e BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O Sensível e a Sensibilidade na Pesquisa em Educação**. Cruz das Almas, Bahia: Editora da UFRB, 2016.

RAMOSE, Mogobe B. **The ethics of ubuntu**. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fim do Império Cognitivo: A Afirmação das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Notas

¹ Epígrafes, no texto, de: MÃE, Valter Hugo. *O paraíso são os outros*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018

**PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE REALIZADAS NO
ÂMBITO DO FOPROFI - GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE/MG**

**RESEARCH ON TEACHER TRAINING CARRIED OUT WITHIN THE SCOPE
OF FOPROFI - TEACHING TRAINING AND PROFESSION RESEARCH GROUP/MG**

Ana Maria Mendes Sampaio¹⁰⁸

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI
Eixo 2

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes¹⁰⁹

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI

Celia Maria Fernandes Nunes¹¹⁰

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI

José Rubens Lima Jardimino¹¹¹

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI

Resumo

O objetivo desse trabalho está em apresentar resultados de pesquisas pertencentes ao campo da formação docente, realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, certificado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As pesquisas são de natureza qualitativa e apresentaram preocupação analítica sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), com ênfase para a formação e a valorização da carreira de professores da educação infantil e do ensino fundamental I da rede pública municipal de ensino da cidade de Mariana/MG. Para tanto, foram analisadas políticas de DPD implantadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988, que têm orientado, de maneira dominante, os estudos sobre a temática no país. Nos estudos apresentados, evidenciou-se o uso de levantamento bibliográfico e documental, bem como a de variados instrumentos de coleta de dados: questionário de caracterização, grupos focais, caderno de campo e entrevistas narrativas. As análises dos resultados apresentaram importantes congruências no que se refere aos problemas

108 **Ana Maria Mendes Sampaio**, ORCID: 0000-0002-9821-911X. Universidade Federal de Ouro Preto/MG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI. Pedagoga; Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto; Programa de Pós-graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Formação Docente – FOPROFI; Pesquisadora CNPq. Contribuição de autoria: análise dos dados de pesquisa, concepção do manuscrito, escrita e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8951345429657611> E-mail: anamendessampaio@yahoo.com

109 **Valdete Aparecida Fernandes Motinho Gomes**, ORCID: 0000-0002-9096-9151. Universidade Federal de Ouro Preto/MG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI. Mini currículo: Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto; Programa de Pós-graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Formação Docente – FOPROFI; Professora de Educação Infantil do município de Mariana/MG. Contribuição de autoria: análise dos dados de pesquisa, escrita e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0751051758571523> E-mail: valdete.fernandes@aluna.ufop.edu.br

110 **Celia Maria Fernandes Nunes**, ORCID: 0000-0002-2338-1876. Universidade Federal de Ouro Preto/MG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI. Mini currículo: Professora Titular Emérita da Universidade Federal de Ouro Preto; Professora pesquisadora voluntária junto ao Programa de Pós-graduação em Educação e Matemática da UFOP; Membro do Grupo de Pesquisa Formação Docente – FOPROFI. Contribuição de autoria: redação e revisão do texto, orientação de pesquisa que o subsidiou Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1724159981026056> E-mail: celia@ufop.edu.br

111 **José Rubens Lima Jardimino**, ORCID: 0000-0003-2394-9465. Universidade Federal de Ouro Preto/MG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI. Docente da Universidade Federal de Ouro Preto/MG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI; Pesquisador – Bolsista Produtividade-CNPq. Contribuição de autoria: Orientador da Pesquisa, concepção do manuscrito, elaboração, escrita do manuscrito e revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3553193188710422> E-mail: jjardilino@ufop.edu.br

presos à formação inicial, com destaque para o antigo empasse da relação teoria e prática. Da perspectiva da gestão educacional, as iniciativas de formação continuada apresentam lacunas que vão desde a diminuição de oferta até os empecilhos para a participação dos docentes, com destaque para a falta de professores substitutos. Nessa direção, destaca-se a importância de um programa de formação docente que considere, inclusive, as fases da carreira, as reais demandas formativas das escolas e dos professores, bem como a valorização da escola como locus privilegiado da formação docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Valorização da Carreira. Desenvolvimento Profissional Docente.

Abstract

The objective of this work is to present results of research belonging to the field of teacher training, carried out within the scope of the Teaching Training and Profession Research Group (FOPROFI), of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Ouro Preto, certified in the directory of research groups from CNPq - National Council for Scientific and Technological Development. The research is qualitative in nature and presented an analytical concern about Teacher Professional Development (DPD), with an emphasis on the training and career development of teachers in early childhood education and primary education in the municipal public education network in the city of Mariana/MG. To this end, DPD policies implemented in Brazil after the 1988 Federal Constitution were analyzed, which have dominantly guided studies on the subject in the country. In the studies presented, the use of bibliographic and documentary research was evident, as well as the use of various data collection instruments: characterization questionnaire, focus groups, field research notebook and narrative interviews. The analysis of the results showed important congruences regarding the problems linked to initial training, with emphasis on the old impasse in the relationship between theory and practice. From the perspective of educational management, continuing training initiatives present gaps that range from a reduction in supply to obstacles to teacher participation, with emphasis on the lack of substitute teachers. In this sense, the importance of a teacher training program that also considers career stages, the real training demands of schools and teachers, as well as the valorization of the school as a privileged locus of teacher training is highlighted.

Keywords: Teacher Training. Career Valuation. Teacher Professional Development.

Introdução

Este trabalho se origina de pesquisas acadêmicas, inseridas na linha de pesquisa "Formação de Professores, Instituições e História da Educação", do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e se integra às pesquisas do Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI), pertencente ao referido programa, e certificado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Constituído no ano de 2011, o FOPROFI tem demonstrado preocupações com as tendências e perspectivas de pesquisas no campo da formação e da valorização da carreira docente e, portanto, com as variadas dimensões que dizem respeito a esse campo: o histórico da profissão; o desenvolvimento de conhecimentos e saberes; a relação entre teoria e prática; o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD); as crenças e valores que influenciam na profissão de professor; bem como as políticas que influenciam e regem o exercício profissional docente.

As pesquisas apresentadas compõem o acervo de conhecimento do campo de formação de professores que se constitui como elemento primordial do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Os estudos ocorreram no município de Mariana (MG), sede do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da UFOP, que sedia o FOPROFI. Diante da importância do fomento de estudos realizadas juntos aos grupos de pesquisa, compreende-se que:

As ações organizadas pelos grupos de pesquisa extrapolam as fronteiras da pesquisa por meio da formação e inserção social dos sujeitos-professores e alunos na sociedade. Por isso, é importante a promoção da formação a partir das redes de pesquisa, sejam elas articuladas com outras instituições de ensino ou dentro do próprio grupo de pesquisa, colaborando para melhoria

da educação no âmbito regional e nacional (JARDILINO, OLIVERI, SAMPAIO, 2020, p.10).

Assim, este trabalho teve por intuito discutir em torno dos resultados de pesquisas que apontam a formação docente como elemento primordial do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Importante destacar que o ideário em torno do DPD, inicialmente mais voltado para as questões de ordem formativa, tem se ampliando frente a interdependência entre os elementos da formação e da valorização da carreira, e a necessidade de aprofundamento da análise de como os professores "aprendem a ensinar e reconstruem seu papel profissional, que evolui ao longo da profissão, sofrendo influências da escola; de crenças; de valores; das demandas docentes, tanto formativas, como de valorização; e das políticas públicas educacionais" (SAMPALIO, JARDILINO, 2018, p.3).

Para compreender as novas necessidades e demandas que se impõem ao trabalho docente, é imprescindível a escuta desses profissionais no que se refere a sua formação, tendo em vista que, sem ela, o professor não alcança as experiências necessárias para se colocar frente às situações impostas pela sociedade e pelo regime educacional. Em meio a essa condição, a escola precisa se revelar como um lugar de desafios, mas, também, de aprendizado e conquistas, já que nela e por meio dela, o professor pode lograr um "espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.54). Trata-se ainda do espaço onde a sociedade pode reconhecer a importância de sua profissão.

O texto se encontra organizado em três partes. A primeira, apresenta o suporte teórico-metodológico desenvolvido pelas pesquisas que, por sua vez, vem sendo fonte de discussões e temáticas de atividades acadêmicas promovidas pelo FOPROFI. A segunda parte se envolve com os resultados encontrados e analisados mediante os referenciais teóricos privilegiados nos estudos apresentados. Na terceira parte desse trabalho, são tecidas as considerações finais, com foco para os pontos de congruências dos resultados apresentados pelas pesquisas.

Aporte teórico-metodológico

As pesquisas apresentaram preocupações analíticas em torno: 1) das demandas de formação inicial e continuada dos professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental da rede pública municipal de Mariana/MG, sob a perspectiva de DPD (Pesquisa 1); 2) da formação inicial e continuada e sua relação com a valorização da carreira de professores do ensino fundamental I da referida rede ensino (Pesquisa 2). Assim, o aporte teórico referenciado envolveu autores que vêm ampliando as produções acadêmicas sobre o processo formativo e o desenvolvimento profissional dos professores.

No tocante aos critérios éticos que fundamentam a realização de pesquisas científicas no país, foram obedecidas e aprovadas todas as observações e protocolos apontados pelo comitê de ética da UFOP.

Os estudos tiveram em comum o *locus* de pesquisa, a cidade de Mariana/MG; os participantes da investigação, professores da educação básica da rede pública municipal de ensino de Mariana/MG; bem como a sua natureza de ordem qualitativa.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, a Pesquisa 1 utilizou-se de pesquisa documental, questionário de caracterização e realização de grupos focais, com dados analisados a partir da técnica análise de conteúdo (Bardin, 2011). Já a Pesquisa 2 fez uso de questionário de perfil, caderno de campo e entrevistas narrativas. O método análise das narrativas (Souza, 2006) se constituiu como fundamental para o alcance dos resultados encontrados.

Resultados e discussões

O atual debate sobre as demandas formativas dos professores vem se construindo como forte aliado nas proposições acerca das necessidades de transformações nas carreiras docentes. É importante que essa discussão assuma uma configuração mais complexa diante das novas concepções de educação e do novo cenário social, político e educacional do país. Assinala-se, ainda, a importância prioritária de que a formação e a valorização da carreira docente se instaurem como elementos primordiais a serem revistos dentro do processo de retomada da democracia do país, fortemente abalada pela regressão das políticas educacionais, sofridas a partir do golpe político, parlamentar e midiático de 2016 que sedimentou a abertura para o avanço da "nova direita" no país.

A formação docente, aqui tratada e defendida, integra o processo de DPD e se encontra impregnada de valores, conhecimentos e capacidades cognitivas, relacionais e políticas. Para Marcelo García (1999), o DPD deve se caracterizar pela união de vários elementos, a exemplo da possibilidade e disposição dos professores para a pesquisa, da qualidade da formação docente e da capacidade de atuar frente aos dilemas sociais e políticos no âmbito educacional. Ainda para o autor, o DPD trata-se de “um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCÍA, 2009, p.7). Vale destacar que a referência ao DPD como processo que ocorre ao longo da carreira docente vai de encontro a inclinação percebida nas licenciaturas atuais, inclusive nas do campo da pedagogia, em desassociar-se ao que vem após a formação inicial. Para Marcelo García (1999, 2009), os processos de formação inicial e continuada se complementam dentro do mesmo propósito de enfrentar os desafios do contexto educacional. Outra assertiva pertinente, conduzida por este autor, se encontra na ideia de que o DPD deve resguardar:

[...] uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento profissional dos professores’ pressupõe como mais adiante justificaremos, uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137).

Especificamente sobre os cursos de formação continuada, referenciados pelo autor como atividades de aperfeiçoamento dos professores, é importante enfatizar que o DPD vem demarcando a nova ideia de que a formação docente não pode estar alicerçada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano, com as práticas profissionais e com as demandas de formação apontadas pelos professores.

Necessário destacar que os debates acerca da formação inicial e continuada envolvem aspectos variados (modalidade dos cursos, caráter público ou privado das instituições, financiamento, entre outros), mas há um consenso que se expressa na necessidade de que a formação produza melhorias na aprendizagem dos alunos. Para tanto, é essencial a indissociabilidade entre as dimensões da profissão (formação, remuneração, condições de trabalho e existência de planos de carreira), conforme preconizam a legislação nacional e a literatura da área.

Os professores da rede pública municipal de ensino de Mariana/MG ratificaram sobre a dependência entre as referidas dimensões. Portanto, além de reconhecerem a necessidade de dominar e organizar o arcabouço de conhecimentos construídos na graduação, inferiram sobre a importância do fomento de políticas de estímulo à sua profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, e à melhoria da remuneração e das condições de trabalho.

Ainda em torno de suas experiências formativas, os professores apontaram lacunas na formação inicial. Dentre elas, o antigo impasse da relação teoria e prática parece ganhar novos ares, em um cenário educacional cada vez mais heterogêneo e diversificado. Esse novo contexto vem despertando nos professores uma aparente crise de identidade e autonomia, em que, por um lado percebem que sua formação não vem dando conta das novas demandas sociais e pedagógicas, por outro não lhes é dada autonomia necessária ao seu processo de trabalho. Ou seja, por vezes, o sistema municipal de ensino tira-lhes o sentido do conhecimento teórico, construído em suas graduações, em detrimento à imposição do trabalho de certos conteúdos curriculares, considerados pelos professores como desnecessários e, até mesmo, equivocados.

Dessa feita, as decisões em torno do currículo e das metodologias de ensino são transferidas para o controle dos gestores. A gestão por resultados, visivelmente percebida nesse contexto, acaba por requerer dos professores uma docência que se alinhe a essa perspectiva: uma docência de resultados. Assim, percebeu-se que o uso da prestação de contas (*accountability*), com ênfase para os dados apontados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de desmerecer a autonomia de gestão pedagógica dos professores, de certa forma, nega os pressupostos formativos desses profissionais e suas contribuições para o processo educativo dos alunos.

No que se refere especificamente à formação continuada, foi possível perceber que os professores não veem as escolas como espaços formativos e ainda se queixam do grande volume de

atividades burocráticas exigidas por essas unidades de ensino. É necessário rever essa sobrecarga de atividades que, por vezes, ocorre em detrimento a momentos de reflexão, estudos e troca de experiências entre os docentes. A este respeito, Hernández (2007) salienta que a reflexão na ação fornece uma rica possibilidade de aprendizado, ainda que as ideias dos pares sejam divergentes. Esta ampliação do conceito de formação continuada, para além dos momentos sistematizados de formação (cursos, palestras, oficinas, rodas de conversa, entre outros), abrange a prática docente e remete à ideia de DPD. Nessa perspectiva, a escola passa a ser considerada como um potente espaço formativo, onde os professores efetivamente executam as atividades pedagógicas como profissionais do ensino e implementam um saber próprio do resultado das suas experiências e vivências, refletidas e rotinizadas cotidianamente.

Outra importante questão sobre a formação continuada, apontada pelos participantes das pesquisas, diz respeito às oportunidades em realizarem esse tipo de formação, que vêm se rareando e, quando ocorrem, os docentes se deparam com dificuldades em serem liberados para participar, frente à necessidade de manter as atividades em sala de aula. Essa realidade corrobora com as pesquisas de Gatti, Barreto e André (2011), ao registrarem que, dentre as dificuldades mais recorrentes apontadas pelas Secretarias de Educação, encontra-se justamente a retirada do professor da sala de aula, em decorrência de sua substituição, a fim de que os alunos não fiquem sem aula. Esse mesmo exame é realizado por Davis, Nunes e Almeida (2011, p.95): “[...] faltam professores substitutos, quando os docentes se afastam da sala de aula para participar de ações de Formação Continuada e muitas Secretarias de Educação reclamam de que não dispõem de um centro de formação próprio [...]”.

Dessa forma, para além da oferta de cursos e outros momentos formativos, é imprescindível que sejam garantidas condições de participação aos professores. Essa verificação aponta para a necessidade de se criar um programa de formação docente que considere as fases da carreira, as reais demandas formativas das escolas e dos professores, bem como a valorização da escola como *locus* privilegiado da formação docente.

No que diz respeito à formação em nível de pós-graduação, o município de Mariana parece caminhar para atender a meta 16 do PNE (BRASIL, 2014), que define que, no mínimo, 50% dos professores tenham alcançado esta formação até o último ano de vigência do plano, ou seja, 2024. Segundo os dados mais recentes, presentes no Plano Municipal de Mariana (MARIANA, 2015), em 2013, o município possuía 33,3% (59 docentes de um total de 177) dos professores dos anos iniciais com formação em nível de pós-graduação. Tendo em vista esse significativo intervalo até os dias atuais, é possível supor que esse número tenha se elevado.

As análises realizadas desvelam diversas situações que vão de encontro ao processo de DPD. O caráter crítico da reflexividade empreendida pelos professores impulsionou o entendimento do quanto as políticas públicas em educação precisam avançar no reconhecimento do profissional professor. A complexidade desse reconhecimento perpassa por questões indissociáveis: formativas e de valorização da carreira. A luta por direitos e conquistas em torno dessas questões ocorre diante do desafio em frear o que ainda vem imperando em muitas redes de ensino do país, ou seja, uma transposição linear de responsabilidades e cobranças, seguida de um processo de culpabilização, motivado pelos discursos do “superprofessor” (FORMOSINHO, 2009, p.182).

Considerações finais

As pesquisas referenciadas nesse texto apresentaram importantes congruências nos resultados encontrados, na medida em que os professores investigados apontaram a imprescindibilidade da melhoria da formação docente, ofertada pelas IES (formação inicial) e pela SME (formação continuada), ao longo do seu processo de DPD.

No tocante à formação inicial, os estudos indicaram um déficit quanto àquilo que é ensinado nos bancos das IES e à realidade encontrada nas escolas. É inegável que nos últimos 20 anos, o governo federal vem tentando responder ao problema da falta de certificação e qualificação dos professores da educação básica, com ações em frentes diversificadas, ainda que com grande ênfase na iniciativa privada. Porém, essas ações não vêm dando conta de uma formação docente mais abrangente, e se fazem mais preocupadas com as estatísticas educacionais do que em enfrentar o problema de forma mais qualitativa.

Agrava-se a esse quadro, o retrocesso de direitos sociais sofridos a partir do ano de 2016, por meio do golpe político, parlamentar e midiático sofrido pelo país, do qual, dentre os diversos acometimentos, destaca-se: 1) cortes substanciais no investimento em educação. Esses cortes inviabilizaram a aplicação do equivalente a 10% do PIB no volume de recursos aplicados em educa-

ção, conforme previsto na Meta 20, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); 2) o avanço de políticas educacionais neoliberais que visam o crescimento de processos de privatização na educação, a desconstrução dos cursos de licenciaturas, o ofuscamento da produção científica e acadêmica das IES no campo da ciência da educação e das teorias pedagógicas. Um projeto de rebaixamento da formação teórica e prática dos cursos de licenciatura do país, que teve como intuito submeter o trabalho docente à lógica tecnicista e pragmática, proposta pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), nº 2º, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

No que se refere à formação continuada, os estudos apontaram para uma grande probabilidade de que esses processos formativos estejam se efetivando, na maioria das vezes, em decorrência da iniciativa dos próprios professores. Isso porque, da perspectiva da gestão educacional, as iniciativas de formação continuada apresentam lacunas que vão desde a diminuição de oferta até os empecilhos para a participação dos docentes, com destaque para a falta de professores substitutos.

A abordagem sobre a formação inicial e continuada, como elementos que cooperam para o DPD, encontrou nas vozes dos professores importantes indicadores, não apenas para as análises de pesquisas de campo, como também para o avanço de políticas públicas educacionais.

Por fim, é necessário destacar a extrema importância das redes e grupos de pesquisa do país em promoverem formação e pesquisas que entrecruzam diversos campos de conhecimentos, favorecendo a troca de saberes e experiências e, no caso do FOPROFI, abrindo um leque de possibilidades para (re)pensar o campo da formação, da profissão docente e das instituições de formação sob diferentes aspectos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em 23 de dez. 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. **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)**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório final).

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HERNANDÉZ, A. L. **El o trabajo en equipo del profesorado**. Barcelona: Editora Grão, 2007.

JARDILINO, J. R.S; OLIVERI, M. R. O.; SAMPAIO, A.M.M. Formação de professores e profissão docente: o estado do conhecimento da pesquisa em formação na Região dos Inconfidentes – MG. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p.10-26jan/dez 2020. Disponível em: < <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3641/3073> >. Acesso em: 2 de jan. de 2024.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 2 de jan. de 2024.

MARIANA. Plano Municipal de Educação de Mariana – MG. Lei nº 3.042, de 23 de dezembro de 2015. **Aprova o plano municipal de educação de Mariana/MG**, 2015. Disponível em: <<http://www.camarademariana.mg.gov.br/legislacao/leis-aprovadas/lei-n-3-042-de-23-de-dezembro-de-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme>>. Acesso em 20 de jan. 2024.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAMPAIO, A. M. M; JARDILINO, J.R.L. Desenvolvimento Profissional Docente e PNE (2014-2024): o que dizem os professores acerca das demandas de formação continuada. **Anais da 13 Reunião Regional Sudeste Anped, GT 8 – Formação de Professores**, Ano 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2017-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 3 de jan. 2024.

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SABERES DOCENTES APREENDIDOS NA FORMAÇÃO INICIAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

THE KNOWLEDGE DEVELOPED IN INITIAL TRAINING AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHING

Francisca Joselena Ramos Barroso¹¹²

Secretaria Municipal de Educação, Cascavel, CE, Brasil
Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência – GEPESAD
Eixo 2

Maria Leticia de Sousa David¹¹³

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência – GEPESAD

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro¹¹⁴

Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, CE, Brasil
Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência – GEPESAD

Resumo

A formação inicial é o ponto de partida para a profissionalização docente, por isso, precisa ser pautada em políticas públicas consistentes, efetivas e contínuas que garantam a comunidade acadêmica processos de ensino e de aprendizagem reflexivos e significativos. Os autores que fundamentaram essa pesquisa foram: Fávero (2011); Garcia (1995); Imbernón (2009); Libâneo (1990); Lima e Sales (2002) e Nóvoa (2022). Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa no ano de 2022, objetivando compreender como os saberes docentes apreendidos na formação inicial contribuem com o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram cinco professores que atuam em uma escola pública do município de Itapipoca-Ceará nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O instrumento de produção de dados foi um questionário com dez questões abertas. Por meio da análise dos dados tem-se que a formação inicial é relevante para o futuro professor, pois nessa etapa ele aprende conhecimentos teóricos e práticos importantes que irão subsidiar sua atuação. Concluiu-se que todas as experiências que o professor vivencia no início de sua profissionalização, assim como, em sua atuação, experiência de vida e na formação continuada contribuem para o seu ofício. Logo, os professores precisam de uma formação inicial fundamentada e que articule teoria à prática pedagógica de modo mais articulado.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Saberes Docentes. Exercício do Magistério.

112 **Francisca Joselena Ramos Barroso**, ORCID: 0000-0002-2563-8655. Secretaria Municipal de Educação, Escolinha Abraço Fraternal, Cascavel – Ceará Possui Especialização em Alfabetização e Letramento, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Possui Especialização na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel – CE nos anos iniciais do ensino fundamental. É Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contribuição de autoria: Elaboração dos resultados e discussão, considerações finais e referências. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1836895758288923> E-mail: joselenabarroso12@gmail.com

113 **Maria Leticia de Sousa David**, ORCID: 0000-0001-9091-9536. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Possui Especialização em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Possui Especialização em Ludopedagogia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). É Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contribuição de autoria: Resumo, abstract, introdução e metodologia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7883770428695365> E-mail: leticia david16@gmail.com

114 **Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro**, ORCID: 0000-0002-8685-9857. Universidade Estadual do Ceará - UECE. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Setor de Metodologia e Pesquisa em Educação da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). Coordenador do Grupo de Estudo, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD). Contribuição de autoria: conceituação, redação (revisão e edição). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8505382634422011> E-mail: mirtiel frankson@gmail.com

Abstract

Initial training is the starting point for teaching professionalization, therefore, it needs to be based on consistent, effective and continuous public policies that guarantee reflective and meaningful teaching and learning processes for the academic community. The authors who supported this research were: Fávero (2011); Garcia (1995); Imbernón (2009); Libâneo (1990); Lima and Sales (2002) and Nóvoa (2022). Methodologically, research was carried out in 2022, aiming to understand how the teaching knowledge learned in initial training contributes to teaching in the initial years of Elementary School. The subjects participating in this research were five teachers who work in a public school in the municipality of Itapipoca-Ceará in the initial years of Elementary School. The data production instrument was a questionnaire with ten open questions. Through data analysis, initial training is relevant for future teachers, as at this stage they learn important theoretical and practical knowledge that will support their performance. It was concluded that all the experiences that the teacher experiences at the beginning of his professionalization, as well as, in his performance, life experience and continuing education contribute to his job. Therefore, teachers need a well-founded initial training that combines theory with pedagogical practice in a more articulated way.

Keywords: Initial Teacher Training. Teaching Knowledge. Exercise of Teaching.

Introdução

A formação inicial propicia um conjunto de conhecimentos aprendidos e vivenciados pelos graduandos a fim de promover a estes uma formação teórica e prática que contribuam em sua atuação pedagógica e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, "Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. [...]" (IMBERBÓN, 2009, p. 23). Ou seja, a formação dos professores não atende mais a todas as exigências da sociedade do século XXI, então é necessário que haja uma reestruturação dos processos formativos que ocorrem nas licenciaturas, a fim de serem atentadas e atendidos esses aspectos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96) em seu artigo 62º (BRASIL, 1996, p. 43) a formação de docentes para atuar na Educação Básica se dá por meio de um curso de licenciatura como formação mínima para lecionar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Como também, a formação inicial é ofertada em nível médio, na modalidade normal. À vista disso, o curso de licenciatura em Pedagogia constitui a formação inicial de professores em todo o país, influenciando em suas posturas profissionais, consciência crítica e nas práticas pedagógicas.

A vista disso, conhecer e refletir sobre as necessidades dos futuros professores é uma das funções que toda universidade necessita ter para assegurar uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, que corresponda as reais solicitações dos professores em matéria de conhecimentos, destrezas e habilidades (GARCIA, 1995). Assim, os cursos de magistério precisam interligar os conhecimentos científicos com os práticos, para que os graduados desenvolvam nas escolas um trabalho crítico, reflexivo, articulando teoria e prática, com planejamento.

Esta pesquisa, realizada em 2022, foi pautada na abordagem qualitativa, promovida via estudo bibliográfico e pesquisa de campo, sendo consolidada no Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), que é desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), grupo esse de estudo que está em processo de estruturação como grupo de pesquisa, justifica-se como relevante, porque os cursos de formação para professor habilitam os sujeitos que os concluem a lecionar desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Dessa forma, é preciso lutar por uma concepção de universidade que se dedique a promover o avanço do saber e do saber fazer, com fundamentação teórica e transformação social. Nesta perspectiva, ela necessita ser um espaço de invenção, descoberta, teoria e prática, de inovação. Enfim, um lugar de socialização e produção de novos conhecimentos (FÁVERO, 2011).

Em continuação, este estudo é importante também porque é necessário que o futuro professor compreenda que saberes docentes irão apreender ao longo de sua licenciatura, que articulados com sua história de vida e experiências não formais, auxiliarão em sua prática cotidiana. Além de entender que a formação inicial é apenas o ponto de partida para sua profissão docente sendo necessárias outras vivências, conhecimentos e titulações.

O texto estrutura-se da seguinte forma – a introdução já apresentada, seguida da metodologia e da seção de resultado e discussões, nesta subseção são expostos os dados produzidos e interpretados que dialogam com a subseção anterior. Por fim, são expostas as considerações finais e as referências que fundamentaram a pesquisa.

Aporte teórico-metodológico

A pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e constituição da realidade. Sendo assim, é a pesquisa que alimenta o ensino e o atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 2012). Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral – compreender como os saberes docentes apreendidos na formação inicial contribuem com o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E foi realizado como atividade do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), da FACEDI/UECE, no ano de 2022, estando relacionado a linha de investigação Saberes e Aprendizagem da Docência.

Para atender a esse propósito foi realizada uma pesquisa de campo cuja abordagem foi a qualitativa. Assim, os sujeitos participantes foram cinco professores que atuam em uma escola pública do município de Itapipoca-Ceará nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, permitindo a realização do estudo e a divulgação dos resultados, com o uso de nomes fictícios para os participantes. O instrumento de produção de dados foi um questionário com dez questões abertas. Por fim, os autores que fundamentaram essa pesquisa foram: Fávero (2011); Garcia (1995); Imbernón (2009); Libâneo (1990); Lima e Sales (2002) e Nóvoa (2022).

Resultados e discussões

Conforme destaca Nóvoa (2022) a Educação é uma atividade que requer um trabalho coletivo de todos os sujeitos envolvidos, além de ser necessário um espaço público e com condições adequadas para sua realização. Nesse sentido, acrescenta-se que o ato educativo é marcado por experiências significativas que muitas vezes não estão previstas durante o planejamento docente, mas que corroboram com a identidade e o desenvolvimento profissional do professor. Logo, o encontro entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula, mediados pelo conhecimento e pela cultura de uma determinada sociedade, constituem a Educação sistematizada.

A vista disso, tem-se que para conseguir mobilizar os processos criativos e refletivos nos cursos de magistério “[...] é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.” (GARCIA, 1995, p. 64). Ou seja, é fundamental que nos cursos de licenciatura as práticas de ensino desenvolvidas visem a parceria entre a universidade e a escola, articulados por políticas públicas efetivas e contínuas de melhor e mais crítica formação docente.

Dessa maneira, em continuidade, percebe-se que a escolarização necessária é aquela que proporciona aos alunos, em equidade de condições, o pleno domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais que são importantes para a continuidade dos estudos, e por conseguinte, para a realização das tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1990). Nesta perspectiva, a formação docente

[...] configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança. (LIMA; SALES, 2002, p. 67).

Nesse seguimento, a formação docente é uma atividade intencional e planejada, sendo realizada por sujeitos inteligentes e criativos de maneira processual e dinâmica. Assim, é uma ação que necessita constantemente das capacidades superiores de questionamento, reflexão, experimentação e interação, que por conseguinte, estimulam a mudança no sistema de ensino e na sociedade.

Em adição, compreende-se que “Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógico que os capacita a en-

frentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexo e crítica" (VEIGA, 2008, p. 14). Assim, é importante que os cursos de licenciatura formem os futuros professores para entender o papel social do magistério, promovendo uma profundidade científica e pedagógica, os capacitando a enfrentar as questões fundamentais da escola enquanto instituição de transformação social, numa prática pedagógica mais crítica sobre a compreensão e a mudança da realidade.

A formação inicial docente é a primeira etapa sistematizada de profissionalização que o sujeito vivencia antes de adentrar na escola que irá atuar. Além de sua história de vida, as aprendizagens que adquiriu e as experiências que teve durante a licenciatura auxiliam na constituição de sua identidade docente e a se desenvolver como profissional, quanto a isso acrescenta-se que:

[...] potencializar a troca de experiências entre indivíduos tratados iguais e a comunidade, dentro de um projeto educativo comunitário, pode possibilitar a formação em todos os campos de intervenção educacional e pode aumentar a comunicação entre a realidade social e os professores, algo tão necessário em uma nova forma de educar. Assim rompe-se com o conhecido isolamento, o 'celularismo' escolar, que não impede a inovação nas instituições educacionais e em outras instituições, mas ao contrário, que a produz individualmente – isolada, pessoal e transferível. [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 46).

O referido autor afirma que as universidades e as escolas precisam potencializar as trocas de experiências entre seus pares, sobretudo entre professores com mais tempo de atuação e os professores iniciantes acerca das decisões a serem tomadas referentes ao projeto educativo desenvolvido, pois essas ricas aprendizagens em rede possibilitam que as intervenções necessárias no campo educacional aconteçam.

Inicialmente perguntou-se aos participantes dessa pesquisa qual era a opinião deles sobre a função da formação inicial para o magistério e uma professora respondeu que "No meu ponto de vista é muito importante para a construção de bons profissionais que os mesmos sejam competentes, éticos e acima de tudo tenham mais compromisso, conhecimentos e informações." (PAULA). Desse modo, a formação inicial é relevante porque corrobora para que os estudantes sejam profissionais competentes, tenham compromisso ético com relação as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas, e por fim, para a integração e consolidação de conhecimentos que são inerentes à docência.

Nesse seguimento, a professora Dulci acrescentou que a formação inicial "É indispensável [para] que o formando compreenda a relação entre teoria e prática para se construir o conhecimento necessário para vida profissional." Ou seja, a formação inicial é importante para que o graduando entenda a relação teoria e prática, conhecimentos essenciais para o exercício docente. Na sequência, o professor Pedro destacou que a formação para o magistério

[...] é muito importante para o nosso crescimento profissional, pois nos ajuda no desenvolvimento da aplicação do currículo escolar no ensino-aprendizagem dos educandos adequando o alicerce de saberes, construindo cidadãos e profissionais mais competentes, críticos, éticos e humanos.

Dessa forma, durante a formação inicial os professores entram em contato com estudos e pesquisas de autores que são referências à docência e isso, é importante para a aprendizagem docente. Em consonância, a professora Sofia se posicionou afirmando que "É muito importante, pois é através da formação inicial que formamos conceitos e teorias que irão nos ajudar como resolver diversas situações." O comentário da professora também foi muito relevante, pois contribuiu para a ruptura do dualismo entre teoria e prática, já que a docente entende que no início da profissionalização os estudantes se apropriam de diversas teorias e conceitos que os auxiliarão a se posicionar nas diversas situações que ocorrem no cotidiano na sala de aula.

Com efeito, foi questionado também aos professores sobre as experiências marcantes que foram vivenciadas pelos mesmos enquanto estavam em formação inicial e que corroboraram com suas aprendizagens docentes. A professora Dulci apontou que "Foi o momento do estágio, onde eu pude vivenciar tudo que eu tinha estudado todos os ensinamentos dos meus professores, os elogios, os incentivos que até hoje me impulsionam."

Desse modo, a professora destacou que os Estágios Supervisionados foram marcantes em sua vida pessoal e profissional, uma vez que articulou o que tinha estudado na faculdade com o contexto que se apresentava na escola. Contudo, é relevante que essa articulação entre teoria e prática se faça presente em todos os momentos da graduação e não somente em momentos pontuais e breves como os estágios. Em conformidade, a professora Maria relatou que

Através dos estágios realizados durante a minha formação inicial, pude perceber a importância do lúdico para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Pois através dos jogos e brincadeiras, que foram meu tema de pesquisa tive a oportunidade de ver na prática como o lúdico influencia positivamente o processo de ensino.

A formação inicial é o início da profissionalização docente, um processo longo, obrigatório e que ao final permite que o profissional esteja habilitado para atuar. No entanto, após essa formação o professor precisa estar sempre buscando diferentes metodologias de ensino para desenvolver na sala de aula. A professora Dulci compartilhou que “[...] além da formação deve existir também amor pela profissão, ter facilidade de se relacionar com o outro, empatia, entres outros.”

Logo, é preciso também o amor pela profissão, mas não no sentido de defender que a docência acontece por vocação ou dom, mas de realizar sua prática com compromisso, ética e também desenvolver a empatia. E por fim, tem-se que “Precisamos da formação teórica e também da prática. Ser professor é um grande desafio e a formação continuada também se torna essencial para que possamos exercer nossa função com maestria.” (MARIA).

Na sequência, a professora Dulci destacou que “As vivências [na graduação] foram essenciais para eu está até hoje trabalhando na educação, foi o meu alicerce, foi onde aprendi a amar o ofício de ser professora, entender melhor o processo de ensino aprendizagem. Sou muito grata pelos professores que tive.” Sendo assim, as vivências que o professor tem durante seu processo formativo inicial contribuem para a identificação da profissão e para uma melhor compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Em consonância, é importante salientar que “Com a vivência de trabalhar em sala de aula, eu aprendi a conhecer melhor as dificuldades de aprendizagens dos alunos, a lidar com situações de conflitos, mudanças de planos.” (DULCI). Ou seja, a experiência em sala de aula permitiu a professora compreender mais de perto as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mediar os conflitos entre os alunos e entender que os planos de aula são flexíveis e mutáveis.

À vista disso, mencionou-se que “A teoria que aprendemos na formação inicial, vamos adaptando com a prática do dia a dia na sala de aula, que juntas vão se aprimorando e facilitando nosso trabalho pedagógico e pessoal para convivência com o outro.” (PEDRO). Diante disso, evidenciou-se que o conjunto de teorias que o licenciando aprende na formação inicial vai sendo adaptado de acordo com o contexto da sala de aula no dia a dia. Sendo assim, teoria e prática auxiliam o trabalho pedagógico do professor e também na convivência com os outros sujeitos. A docente Maria analisou como positivas as experiências que teve durante a formação inicial, considerando que “[...] agregou conhecimento prévios, tanto teóricos quanto práticos, que auxiliaram na minha prática docente.”

Dando continuidade, a professora Dulci disse que “[...] as trocas de experiências entre professores, colegas e alunos durante o estágio. Foram momentos enriquecedores de aprendizados.” Desse modo, foram nos momentos de estágio que a professora vivenciou experiências relevantes para a aprendizagem da docência com os professores, os colegas de estágio e os alunos que estava acompanhando. Em complemento, a professora Sofia comentou que “Vivenciei muitas práticas que envolviam jogos, e percebi o quanto a aula torna envolvente e prazerosa.” Dessa forma, a docente relatou que no contexto da formação inicial vivenciou experiências com jogos e percebeu como a utilização desses recursos em sala de aula podiam tornar a aprendizagem mais prazerosa. A professora Maria também relatou a respeito dizendo que

Foram muitas práticas, as que mais lembro foram são aquelas voltadas para a produção de brinquedos com materiais diversos, as brincadeiras apresentadas em algumas disciplinas, o embasamento teórico da disciplina de didática geral, os estágios supervisionados, as oficinas de contação de história, enfim, tudo que está relacionado ao lúdico é significativo e transformador para o processo de ensino.

Nesse sentido, a professora comentou que as experiências que mais recorda de quando estava na formação inicial era a produção de brinquedos por meio de diversos materiais. Assim como, as brincadeiras que eram apresentadas em algumas disciplinas no curso. A fundamentação teórica na disciplina de Didática, os momentos de Estágios Supervisionados e as oficinas relacionadas a contação de histórias. E por isso, a docente acredita que todas as ações que estão relacionadas a ludicidade são significativas e podem transformar para melhor os processos de ensino e de aprendizagem. E por fim, foi relevante destacar o que o professor Pedro relatou

Para mim uma das primeiras [experiências significativas], foi quando tive que ir apresentar um seminário para a turma toda, aquela situação foi complicada pelo fato da timidez ou por nunca ter tido a oportunidade de ter realizado antes no ensino médio. Outra foi nos períodos de estágios, que tivemos que vivenciar o dia a dia do professor em sala de aula com os alunos, mas foi bastante gratificante ver que com todos os problemas que se enfrenta na sala, quando os alunos conseguem compreender o que foi repassado para ele.

Desse modo, uma das experiências mais significativas para este professor foi a apresentação de um seminário para sua turma, essa situação foi conflitante para o mesmo, devido a timidez e por essa metodologia não ter sido estimulada durante o Ensino Médio. Como também, nos momentos de estágio onde o professor pode vivenciar mais de perto a realidade do dia a dia em sala de aula com os discentes. Ele ressaltou que esses momentos foram relevantes, pois percebeu como são mediados e resolvidos os conflitos que acontecem na dinâmica da sala e também quando os alunos conseguem aprender o que foi ensinado pelos professores.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender como os saberes que são desenvolvidos na formação inicial auxiliam o professor em seu exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, por meio da revisão de literatura observou-se que a formação inicial consiste em um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos que precisam ser assimilados e vivenciados pelo futuro professor, auxiliando-o em sua prática pedagógica. Então, os cursos de licenciatura se evidenciam como lócus importantes para o graduando, já que permitem a troca de experiências, a consolidação de saberes e a constituição da identidade docente.

A partir do exposto evidenciou-se que os cursos de ensino superior são permeados por políticas públicas e institucionais e por isso, não são neutros, estão sempre de acordo com determinados interesses. Logo, os professores precisam de uma formação inicial bem fundamentada e que melhor articule teoria a prática pedagógica. No que diz respeito a produção de dados, os professores demonstraram que a formação inicial é fundamental para a aprendizagem da docência, porque contribui para que sejam profissionais competentes, éticos e integrem os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade aos que surgem com a prática docente.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 11 jan. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: _____. ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 3 p. 57-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: _____. NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. Cap. 2. p. 53-76.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed: Porto Alegre, 2009. 120 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 1990. 258 p.

LIMA, Maria Socorro Lucena Lima; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco Sales. **Aprendiz da prática docente**: a didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, 179 p.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 80 p.

NÓVOA, Antônio e col. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: _____. **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina (orgs.). 2. ed. São Paulo: Papirus, 2008. cap. 01. p. 13-22.

**PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES BACHARÉIS:
FORMAÇÃO DOCENTE OU SABERES EXPERIENCIAIS?**

**TEACHING PRACTICES OF BACHELOR TEACHERS:
TEACHER TRAINING OR EXPERIENTIAL KNOWLEDGE?**

Mayara Alves Loiola Pacheco¹¹⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS
EIXO II

Sônia Maria Soares de Oliveira¹¹⁶

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS

Ana Beatriz Carvalho Lima¹¹⁷

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS

Antonio Germano Magalhães Júnior¹¹⁸

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS

Resumo

O ensino superior vem se transformando, exigindo profissionais capacitados tanto em suas áreas específicas quanto na área educacional. No entanto, muitos professores bacharéis têm expertise em sua disciplina, mas apresentam lacunas em suas formações pedagógicas. Esse trabalho é fruto de estudos realizados pelo grupo Filhos de Clio, vinculados ao grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). O artigo tem por objeto de estudo as práticas de ensino adotadas por professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa pesquisa teve como objetivo compreender como os professores bacharéis constituíram suas práticas de ensino. Para realizá-la foi adotada a abordagem qualitativa, em um estudo de caso e tendo como técnicas de produção de dados a entrevista semiestruturada. Como aporte teórico foi utilizado os estudos de Tardif (2012), Gauthier (1998), Pimenta e Lima (2006), entre outros. Como resultado foi identificado os desafios enfrentados pela UECE e a FAVET na formação de professores, enfatizando a importância de investimento institucional para aprimorar a formação continuada em serviço. Conclui-se salientando a importância de formação adequada aos professores de cursos de bacharelado, reforçando que investir na formação pedagógica contribui para um processo de ensino e aprendizagem efetivo.

Palavras-chave: Formação Docente. Práticas de Ensino. Saberes Docentes. Professores Bacharéis.

115 **Mayara Alves Loiola Pacheco**, ORCID: 0000-0002-6017-5852. Prefeitura de Fortaleza, Secretaria Municipal de Educação, CEI Francisca de Abreu Lima. Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), em Fortaleza, CE, Brasil. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza, em Fortaleza, CE, Brasil. Contribuição de autoria: Escrita e produção de dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4345298232311119> E-mail: mayara.loiola@aluno.uece.br

116 **Sônia Maria Soares de Oliveira**, ORCID: 0000-0001-7873-9030. Secretaria de Educação do Estado do Ceará, EEFM Antonio Luiz Coelho Doutoranda em Educação pelo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE, em Maranguape, CE, Brazil. Contribuição de autoria: Escrita e produção de dados Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2430534018302814> E-mail: sonia.soares@aluno.uece.br

117 **Ana Beatriz Carvalho Lima**, ORCID: 0009-0006-0523-3366. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Pedagogia. Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, bolsista de Iniciação Científica (IC/CNPQ) Contribuição de autoria: escrita e revisão/formatação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6835305379243639> E-mail: carvalho.beatriz@aluno.uece.br

118 **Antonio Germano Magalhães Junior**, ORCID: 0000-0002-0988-4207. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em Fortaleza, CE, Brasil. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em Natal, RN. Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza, CE, Brasil. Contribuição de autoria: escrita e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6072851473313376> E-mail: germano.junior@uece.br

Abstract

Higher education has been transforming, requiring qualified professionals both in their specific areas and in the educational area. However, many teachers with a bachelor's degree have expertise in their discipline, but have gaps in their pedagogical training. This work is the result of studies carried out by the Filhos de Clio group, linked to the Education, School Culture and Society (EDUCAS) research group. The article's object of study is the teaching practices adopted by bachelor's professors of the Veterinary Medicine course at the State University of Ceará (UECE). This research aimed to understand how bachelor's teachers constituted their teaching practices. To carry it out, a qualitative approach was adopted, in a case study and using semi-structured interviews as data production techniques. As a theoretical contribution, studies by Tardif (2012), Gauthier (1998), Pimenta and Lima (2006), among others, were used. As a result, the challenges faced by UECE and FAVET in teacher training were identified, emphasizing the importance of institutional investment to improve continuing in-service training. It concludes by highlighting the importance of adequate training for teachers of bachelor's degrees, reinforcing that investing in pedagogical training contributes to an effective teaching and learning process.

Keywords: Teacher Training. Teaching Practices. Teaching Knowledge. Bachelor Teachers.

Introdução

A dinâmica do ensino superior tem se transformado significativamente nas últimas décadas, demandando não apenas profissionais capacitados em suas áreas específicas, mas também educadores profissionais que possam efetivamente construir conhecimento e instigar o desenvolvimento intelectual de seus alunos. Dentro desse cenário, emerge a figura do professor bacharel, cuja expertise em sua disciplina muitas vezes é acompanhada por uma lacuna na formação pedagógica.

Este estudo centra-se nas práticas de ensino adotadas por professores bacharéis do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Estes profissionais, especialistas em suas respectivas áreas de atuação, enfrentam o desafio de conduzir o processo de ensino-aprendizagem sem uma formação específica para o ofício docente. A questão central que motiva esta pesquisa é a seguinte: Como os professores bacharéis constituíram suas práticas de ensino?

Para abordar essa indagação, exploraremos as narrativas obtidas através de entrevistas com professores do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará (UECE). À luz das teorias de Tardif (2012) e Schön (1995), que discutem respectivamente a formação docente e a reflexão na ação, bem como dos aportes de Pimenta e Anastasiou (2002), que destacam a importância da prática pedagógica no ensino superior na construção do conhecimento, dentre outros autores que discutem a temática, esta pesquisa se propõe a analisar e compreender as estratégias de ensino desses profissionais.

Este estudo se insere nas pesquisas realizadas no grupo Filhos de Clio que, que se configura uma confraria de pesquisadores e estudiosos na área de educação que objetivam aprimorar os conhecimentos, intervir na sociedade e ajudar a todos que querem melhorar a educação. O referido grupo está vinculados ao grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS,) tem uma produção variada de artigos publicados em periódicos com as seguintes temáticas: formação de professores; saberes e práticas docentes; práticas avaliativas; postura cartográfica; e docência universitária. Insere-se ainda a um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado: *DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE BACHARELADO E LICENCIATURA: CARTOGRAFIA DA FORMAÇÃO, DOS SABERES E DA PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de aprovação no Edital da Chamada Universal MCTI/CNPQ n. 28/2018.

Adotando uma abordagem qualitativa ancorada no paradigma Interpretativo, no estudo de caso e tendo como técnicas de produção de dados a entrevista semiestruturada Manzini (1990/1991) concluímos com o estudo a importância de aprimorar a qualidade e institucionalização de ações para efetivar mudanças nas práticas docentes. O estudo identifica desafios enfrentados pela UECE e a FAVET na formação de professores, enfatizando a importância de investimento institucional para aprimorar a formação continuada em serviço. Destaca a necessidade de uma formação reflexiva e significativa, promovendo ações coletivas no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Recomenda-se sensibilizar os docentes sobre a importância de transcender o domínio técnico, enfocando a dimensão pedagógica, e promover discussões sobre políticas institucionais de valorização. A valorização da formação, associada à qualificação do trabalho docente, pode aproximar teorias pedagógicas da prática, com profissionais da educação auxiliando nesse processo. Conclui-se ressaltando a importância de formar adequadamente os professores de cursos de bacharelado,

destacando que investir na formação pedagógica contribui para um ensino efetivo, construção de conhecimento e profissionais autônomos no mercado de trabalho.

Aporte teórico-metodológico

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa Minayo (2013), ancorada no paradigma Interpretativo Alves-Mazzotti (1996) e Stake (2011), centrada em um design de estudo de caso Stake (2009), com o intuito de compreender as práticas de ensino dos professores bacharéis no curso de Medicina Veterinária (MV) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A escolha por uma metodologia qualitativa permite a exploração detalhada das experiências e percepções dos participantes, proporcionando uma reflexão rica e contextualizada das práticas pedagógicas em questão.

O estudo de caso foi a estratégia metodológica escolhida, uma vez que permite uma investigação sistemática de um fenômeno dentro de seu contexto natural. As entrevistas semiestruturadas Manzini (1990/1991) foram conduzidas como o principal meio de produção de dados, oferecendo flexibilidade para explorar as nuances das práticas de ensino dos professores.

Estabelecemos para seleção dos sujeitos os seguintes critérios: trabalhar 40 h/DE, ter ministrado disciplinas no curso de MV nos anos de 2017 e 2018, ministrar disciplinas exclusivamente no curso de MV e ter ingressado como professor do curso de MV nos primeiros 15 anos de fundação da UECE, 6 professores foram selecionados. Com esses critérios, buscamos selecionar docentes que tivessem uma longa trajetórias de vivências como professores da UECE e do curso pesquisado, podendo, assim, contribuir de forma significativa com a pesquisa.

A combinação da metodologia qualitativa, estudo de caso e entrevistas semiestruturadas oferece um quadro abrangente para a exploração das práticas de ensino dos professores bacharéis, permitindo uma compreensão mais sistemática e contextualizada das dinâmicas pedagógicas no contexto universitário.

Resultados e discussões

Cada dia mais exige-se que os professores se tornem profissionais da pedagogia, no sentido de saber atuar de forma eficaz na área educativa, sendo capazes de lidar com os inúmeros problemas da escolarização em massa em todos os níveis de ensino (TARDIF, 2012). Tardif (2012) conceitua a pedagogia como um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Em outras palavras a pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho, no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado. Se a pedagogia é a tecnologia do trabalho docente, a natureza e a função dessa tecnologia são inseparáveis das outras dimensões da atividade profissional dos professores (TARDIF, 2012).

Nas pesquisas de Tardif et al (1991 apud TARDIF, 2012), os professores utilizam, em suas atividades diárias, conhecimentos práticos advindos do mundo em que vivem, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências chamadas "positivas", mas, sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural.

Sacristan (2000) considera que o processo de renovação pedagógica que preconiza o papel central para os professores no planejamento de sua prática deve partir da análise das condições objetivas do trabalho profissional dos docentes, "para propiciar saídas realmente libertadoras, ao mesmo tempo em que se é consciente das dificuldades objetivas do plano" (p. 109).

Segundo Gauthier *et al.* (1998), o ofício de ensinar sempre hesitou entre duas tentações particularmente niilistas: a de agir como se não precisasse de nenhum saber pedagógico particular, ou então como se a pesquisa na área de ciências da educação tratasse constantemente de algo diferente do estudo específico do saber docente. Tardif (2012) complementa dizendo que a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Temos que ter em mente que os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido mais amplo do termo, que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Como nos diz Gauthier *et al.* (1998), o professor deve estabelecer uma ordem tanto nos conteúdos e nas atividades de aprendizagem quanto nas regras de interação; ao fazer isso, ele instrui e educa, bem como define os objetivos de aprendizado para que possam ser selecionadas as melhores atividades.

Nas seções a seguir, discutiremos as falas dos sujeitos sobre os tópicos "Planejamento" e "Metodologia/Estratégias de Ensino", tendo como base o referencial teórico.

Planejamento

Para assegurar o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os professores foram nomeados com as primeiras cinco letras do alfabeto (A, B, C, D e E). Iniciando o relato sobre o tópico "Planejamento", a professora "A" relata planejar a disciplina que ministra juntamente com outra professora que também é responsável pela disciplina. A entrevistada disse:

Como eu não dou a disciplina sozinha, eu dou a disciplina com uma outra professora, então a gente se reúne e planeja o nosso semestre, faz o cronograma e a gente divide o nosso conteúdo e a gente planeja, e a gente está sempre procurando melhorar, fazer uma coisa, outra, a nossa disciplina tem práticas, então a gente também vê muito essa questão das práticas para cada vez os alunos poderem ter melhores práticas, e aí a gente faz esse planejamento no início do semestre. (PROFESSORA "A").

A fala da professora é interessante, pois vai de encontro ao que Tardif (2012), caracteriza como uma aprendizagem com os pares, isto é, essa troca de saberes pode corroborar para a formação dos docentes e valoriza a prática como lócus de produção de saberes sobretudo no caso de professores bacharéis que não tem formação para a docência. Importante ressaltar que tal prática só tem sentido e significado se for refletida como assevera Schön (1995).

O professor "B" relatou que planeja suas aulas teóricas e práticas tendo como base o programa da disciplina, onde já vêm definidos os objetivos, os conteúdos programáticos e as referências bibliográficas que serão utilizadas.

Os professores "C" e "E" relataram que fazem uma programação da disciplina com um cronograma a ser seguido durante o semestre, ressaltando que nem sempre é possível cumprir o cronograma em sua totalidade devido aos imprevistos, mas que tentam seguir um número "x" de avaliações, por exemplo.

Segundo Melo e Urbanetz (2009), o planejamento possui um caráter pragmático que facilita e organiza a vida acadêmica de professores e de alunos, servindo como um guia para o trabalho docente. Ainda segundo os autores, o planejamento é o momento que o professor tem para pôr em prática suas crenças em relação às determinantes de sua profissão docente: concepção de educação, de formação profissional, de perfil acadêmico, de sociedade, de ensino e aprendizagem.

O professor "F" começa relatando que não teve uma formação específica para aprender a planejar, que foi aprendendo com a experiência. E em seguida complementa falando sobre a importância de manter os conteúdos atualizados. Exige-se do professor bacharel o conhecimento sobre o ato de planejar uma aula, mas não se avalia a capacitação do profissional para tornar acessível e eficiente o compartilhamento desse conhecimento com os alunos. Ele conhece o conteúdo específico da disciplina que ministra, mas nem sempre sabe contribuir com a construção do conhecimento pelos seus alunos por falta de uma formação pedagógica adequada.

Relembro que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, definiu, em seu artigo 66 que "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Ao não definir a formação pedagógica necessária para exercer a docência no ensino superior, a legislação deixa esse assunto em aberto, transferindo a responsabilidade para as IES. Existem nos cursos de pós-graduação disciplinas de formação pedagógica, mas essas disciplinas não dão conta do preparo específico para a docência, uma vez que estes cursos estão muito mais voltados ao preparo de pesquisadores.

Pelas narrativas dos docentes, o planejamento das disciplinas se restringe, grosso modo, à organização de um "cronograma" a ser seguido durante o semestre. Percebe-se que o planejamento se limita a algo puramente burocrático, do qual a apresentação é feita aos alunos no início da disciplina. O docente deve adquirir a consciência de que o planejamento possibilita a reflexão sobre a realidade e a tomada de decisões. Dessa forma, o objetivo de todo processo de planejamento é chegar à ação, uma ação organizada, pensada e sistematizada.

Depois dos relatos que ouvimos, compreendemos a comunidade acadêmica espera dos professores bacharéis um conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem que eles não detêm. Exige-se que saibam planejar aulas que proporcionem aos alunos a oportunidade de construir conhecimento, sendo que eles têm um desconhecimento científico dos meios necessários para atingir esse fim, o que deixa cada vez mais clara a necessidade de uma formação continuada pedagógica institucionalizada para esses profissionais.

Metodologia/Estratégias de Ensino

Sobre as metodologias e estratégias utilizadas durante suas aulas, a professora "A" disse: "Eu gosto assim de aula dialogada, gosto de estudo de grupo, gosto de o quê mais? Olha com as últimas modificações eu até dramatizei, e é uma coisa boa, é engraçado". Em relação metodologias e estratégias utilizadas na disciplina o professor "B", disse realizar com seus alunos seminários em grupo.

O professor "C" diz fazer uso de situações reais dentro da veterinária para desenvolver o conteúdo com seus alunos. Ele afirma que "sempre é uma situação dentro da veterinária, uma situação dentro da veterinária pra estimular eles saberem que aquele conteúdo que eles estão estudando não é uma coisa isolada, ele vai ser "usado". Segundo Tardif (2012), ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores... Isso acaba estruturando sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de um modo não reflexivo, mas com convicção na prática de seu ofício. Posso fazer uma relação do que é dito pelo autor supracitado com as falas dos entrevistados "A", "B" e "C", quando eles descrevem as metodologias das quais fazem uso, sem dizer o porquê de as utilizarem ou no que essa metodologia contribui para a aprendizagem dos alunos, demonstram apenas a convicção que têm de estar fazendo o que consideram mais adequado para "ensinar bem".

A professora "D" relatou: "Hoje percebo e reflito sobre a minha própria didática, as metodologias aplicadas em turmas anteriores e as mudanças que puderam serem melhoradas, compreendendo que cada turma existirá outras oportunidades de novas experiências". Pela fala da professora "D", percebemos uma mudança de perspectiva sobre o uso consciente das metodologias, todavia vale ressaltar que esta professora possui duas especializações na área da educação, tendo uma formação diferenciada da dos demais entrevistados.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), muitos processos de ensino em cursos na universidade não passam de reproduções de "minipalestras". Conforme as autoras, críticas já se encontram registradas sobre esse aspecto, chegando a nomear aula magistral de "local onde todos dormem e uma pessoa fala". Nesse contexto, o ato de ensinar se resume ao momento da exposição do conteúdo, encerrando-se nele e desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria à ação de aprender.

O processo Educacional vigente tem demonstrado ser alvo de constantes debates, dando ênfase a sua evolução em vários aspectos, dentre eles aponta-se a condução de estratégias metodológicas de ensino superior por nossos educadores, pois sabemos que, apesar da lentidão desse processo, já houve mudanças no campo educacional, principalmente no que concerne à forma de conduzir o processo educativo, porém ainda é necessário buscar novas formas de ensinar e aprender, visto que ainda existe nas instituições educacionais a impregnação de práticas tradicionalistas. A esse respeito, Vasconcellos (2005, p. 19) diz que: "apesar de no discurso haver rejeição sobre essa postura, no cotidiano da escola verifica-se que é o mais presente... Talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não se saber como efetivar uma prática diferente".

Observamos pelas falas sobre as estratégias de ensino que os professores utilizavam em suas aulas que, "a experiência torna o professor mais flexível e mais apto para adaptar os programas a suas necessidades" (TARDIF, 2012 p. 214). Concordamos com Tardif (2012) quando faz essa afirmação, pois os professores com mais tempo de magistério conseguem, pelos saberes adquiridos através da experiência, organizar e ajustar o tempo, tentando respeitar e seguir o programa pré-estabelecido. O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, como já esclarecemos, é o fato deles terem origem na prática cotidiana da profissão e serem por ela validados.

Concluimos essa seção, corroborando com a afirmação de Pimenta e Anastasiou (2002), quando as autoras dizem que a aula deve ser dada, nem assistida, mas **feita** pela ação conjunta de professores e alunos.

Considerações finais

Após a finalização do processo investigativo, que tinha como objetivo compreender como os professores bacharéis constituíram suas práticas de ensino constatamos, constatamos a importância de fazer algumas considerações para complementar o que já foi tido no decorrer desse escrito. Ainda que tenha ocorrido algum avanço no que se refere à oferta de ações formativas dentro da universidade, muito ainda resta a ser feito no que diz respeito à qualidade e institucionalização dessas ações para mudanças nas práticas dos professores. Assim, nos parece pertinente e urgente o estudo das ações e políticas públicas dirigidas aos professores em nosso país, especialmente aquelas que se referem à formação continuada, à inserção profissional, à aproximação entre a formação e as realidades do trabalho docente.

Deve-se buscar a sensibilização dos docentes do curso de MV sobre a necessidade de ir além do domínio técnico da área em que atuam para que possam investir na dimensão pedagógica da

docência, e o primeiro passo para alcançar esse objetivo é através de discussões sobre as políticas institucionais de valorização nas ações de ensino na graduação. Compreender que o processo de construção de conhecimento pedagógico em grupo com seus pares é fundamental, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na interação.

Concluimos essa pesquisa, conscientes da importância de formar adequadamente os professores dos cursos de bacharelado dentro das universidades brasileiras. Professores mal preparados em sala de aula podem gerar uma desqualificação dos cursos de graduação e, conseqüentemente, dos profissionais que irão para o mercado de trabalho desempenhar as mais diversas funções. Investir na formação pedagógica dos professores é investir em um ensino que se efetive com a aprendizagem do aluno, com a construção de conhecimento e com profissionais autônomos que saibam utilizar os saberes adquiridos na faculdade nas diversas situações diárias.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Judith. O Debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, p.15-23, 1996

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

GAUTHIER, Clermont; MORTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

MANZINI, E.J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v.26/27, 1990/1991, p.149-156.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **A Organização e Estratégias Pedagógicas**. Curitiba: Ibpx, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES E CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Edital. **Chamada Universal MCTIC/CNPq n.º 28/2018**, Brasília, 1 ago. 2018. Disponível em: https://portal.if.usp.br/ifusp/sites/portal.if.usp.br.ifusp/files/Chamada_Universal_2018.pdf. Acesso em: 3 jan. 2024.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In António Nóvoa. **Os Professores e sua Formação**. 2ª ed. Publicações Dom Quixote, Portugal, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed; 2000.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 4. Ed. London: SAGE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 17. Ed. São Paulo, Libertad, 2005.

O PROFESSOR COORDENADOR DE ÁREA COMO FORMADOR EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ

THE AREA COORDINATING TEACHER AS A TRAINER IN A STATE PUBLIC SCHOOL IN CEARÁ

Daniel Martins Braga¹¹⁹

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Diversidade e Docência - EDDocência
Eixo 2

Elcimar Simão Martins¹²⁰

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Diversidade e Docência - EDDocência

Resumo

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que os sistemas de ensino do país disponibilizarão ao professor tempo para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Respeitando essas e outras legislações de abrangência nacional, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, desde a promulgação da Lei estadual Nº 15.575, de 07 de abril de 2014, destina aos docentes 1/3 (um terço) da sua carga horária semanal de trabalho para atividades extraclasse na escola. Considerando o que está posto em lei, discute-se aqui sobre a atuação do Professor Coordenador de Área – PCA como formador em uma escola da rede pública estadual de ensino do Ceará, tendo em vista que este agente tem como função primordial agir como suporte pedagógico junto aos professores nas escolas públicas estaduais cearenses. Caracterizando-se como um estudo de caso com uma abordagem qualitativa dos dados, a ida *in locus* permitiu a aplicação de um questionário junto a quatro professoras que atuavam como PCA, durante o ano letivo de 2023. Foi constatado que na escola-campo, a promoção de momentos de formações continuadas em serviço não foi uma das atividades mais desenvolvidas por esse agente.

Palavras-chave: Professor Coordenador de Área. Planejamento. Formação continuada em serviço.

Abstract

The current National Education Guidelines and Bases Law, Law Nº 9.394, of december 20, 1996, establishes that the country's education systems will provide teachers with time for studies, planning and evaluation, included in the workload. Respecting these and other laws of national scope, the Department of Education of the State of Ceará – SEDUC, since the promulgation of state Law Nº 15.575, of april 7, 2014, allocates 1/3 (one third) of its workload to teachers weekly work week for extracurricular activities at school. Considering what is laid down in law, we discuss here the role of the Area Coordinating Professor – PCA as a trainer in a school in the state public education system in Ceará, bearing in mind that this agent's primary function is to act as pedagogical support with teachers in state public schools in Ceará. Characterized as a case study with a qualitative approach to the data, the on-site visit allowed the application of a questionnaire to four teachers who worked as PCA, during the 2023 school year. It was found that in the field school, the

119 **Daniel Martins Braga**, ORCID: 0000-0003-4769-9595. Governo do Estado do Ceará; Secretaria da Educação do Estado do Ceará; EEMTI Capelão Frei Orlando. Licenciado em Educação Física pelo IFCE e Especialista em Educação Física Escolar pelo IFCE, campus Canindé. Mestre em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Diversidade e Docência - EDDocência. Contribuição de autoria: na pesquisa em campo e escrita. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7965550916654929> E-mail: danielmartinsbaraga@hotmail.com

120 **Elcimar Simão Martins**, ORCID: 0000-0002-5858-5705. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; Instituto de Ciências Exatas e da Natureza; Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente. Doutor e Mestre em Educação. Especialista em Gestão Escolar e em Ensino de Literatura. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência - EDDocência. Contribuição de autoria: Concepção do texto, discussão dos resultados e revisão geral. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6354389593320758> E-mail: elcimar@unilab.edu.br

promoting moments of continued in-service training was not one of the activities most carried out by this agent.

Keywords: Area Coordinating Professor. Planning. Continuing in-service training.

Introdução

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 67, inciso V, que os sistemas e redes de ensino do país disponibilizarão aos professores "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (Brasil, 1996). Dessa forma, cabe às secretarias da educação de estados e municípios a organização desse tempo pedagógico, podendo este ser utilizado para fins de realização de estudos individuais e coletivos, participação em formações continuadas em serviço, confecção de materiais didáticos, entre outras atividades inerentes ao trabalho docente.

A Lei federal Nº 11.738, de 16 de julho de 2008, expressa em seu artigo 2º, § 4º, que "Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os estudantes" (Brasil, 2008). Assim, restando 1/3 (um terço) da carga horária a ser utilizada pelo professor em atividades pedagógicas extraclasse, na escola.

Respeitando essas e outras legislações de abrangência nacional, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, desde a promulgação da Lei estadual Nº 15.575, de 07 de abril de 2014, destina aos docentes 1/3 (um terço) da sua carga horária semanal de trabalho para atividades extraclasse na escola. Tendo, anualmente, como mecanismo de organização sobre esse assunto, processos de lotação de professores nas unidades de ensino da rede pública estadual sendo deliberados através de portarias, estas sempre divulgadas antes do início de cada ano letivo.

Considerando que umas das atividades a que se destina esse tempo extraclasse ao docente é para a participação em momentos formativos no próprio ambiente de trabalho, faz-se imprescindível reconhecer esse tipo de formação como de grande valia e oportunidade de qualificação profissional.

A partir dessas considerações, este estudo objetiva compreender a atuação do Professor Coordenador de Área como formador de seus pares em uma escola da rede pública estadual de ensino do Ceará.

A pesquisa em questão emana das investigações empreendidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência – EDDocência, o qual desenvolve pesquisas voltadas à Educação, articulando dialogicidade, diversidade, interculturalidade e interdisciplinaridade.

Aporte teórico-metodológico

No estado do Ceará, a Portaria da SEDUC Nº 1.039/2022 - GAB, de 23 de dezembro, estabeleceu as normas para a lotação de professores nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano letivo de 2023 e dá outras providências. Nela consta a composição da jornada de trabalho do professor, sendo destinado 1/3 para as atividades extraclasse ou horas-atividade na unidade escolar. Esse tempo extraclasse deve ser:

"[...] vivenciado no estabelecimento de ensino, em momentos individuais e coletivos, destina-se ao desenvolvimento de estudos, planejamento e avaliação: estudos, para permitir a formação contínua no próprio estabelecimento de ensino [...]" (Ceará, 2023, p. 875).

Vale salientar que esse tempo de planejamento deve ser considerado estratégico e deve ser bem aproveitado tanto pelos professores quanto pelos núcleos gestores na busca de condições favoráveis para o desenvolvimento de formações continuadas junto à equipe docente. Essas horas-atividade, na rede pública estadual de ensino do Ceará, são acompanhadas pelos agentes Coordenadores Escolares e Professores Coordenadores de Área – PCA, os quais, segundo o documento institucional denominado de "Cartilha de Orientações para o Suporte Pedagógico" elaborado pela SEDUC em 2013, atuam como profissionais responsáveis pelo suporte pedagógico junto aos professores e assumem o desafio de buscar qualificar o trabalho docente, enriquecer o planejamento da equipe e a integração curricular (Ceará, 2013).

Almeida e Placco (2009) reforçam a ideia acima, pois compreendem o coordenador escolar como um dos responsáveis, na escola, por ações voltadas a formação de professores, articulação, transformação e melhorias das práticas pedagógicas dos docentes. Araújo, Martins e Rodrigues (2019) afirmam que esse agente tem fundamental importância na e para a escola por ser o responsável pela articulação dos docentes para o alcance de objetivos comuns referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Quanto ao perfil para atuar como PCA na rede pública estadual de ensino do Ceará acompanhando as áreas do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o professor deve ter:

- a) liderança reconhecida pelo corpo docente; b) bom relacionamento com seus pares; c) dinamismo, flexibilidade e capacidade formativa; d) competências comunicacionais, iniciativa e criatividade; e) compromisso com a autoformação; f) seriedade na efetivação do seu trabalho; g) competência para mediação de conflitos (Ceará, 2022, p. 881).

No que tange as atribuições previstas para o PCA realizar em suas 10 (dez) horas de lotação na função, a Portaria da SEDUC N° 1.039/2022 - GAB, determina as que seguem:

- a) auxiliar a coordenação escolar no planejamento das/os professoras/es de sua área do conhecimento com validação/autorização da/o Coordenadora/or Escolar; b) articular, com as/os professoras/es de sua área, estratégias que favoreçam a aprendizagem das/os estudantes; c) acompanhar a execução dos planos de aula das/os professoras/es de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem; d) subsidiar, orientar e sugerir práticas pedagógicas às/aos professoras/es; e) promover, juntamente com a/o Coordenadora/or Escolar, a formação contínua das/os professoras/es de sua área do conhecimento com ênfase na implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC); f) participar das formações, presenciais ou a distância, ofertadas pela Crede/Sefor, quando solicitado; g) auxiliar as/os professoras/es na elaboração e execução de projetos; h) atuar como formador escolar da iniciativa Foco na Aprendizagem (Ceará, 2022, p. 881).

Assim, com o desenvolvimento dessas atribuições de suporte pedagógico junto ao docente, é que o PCA, na escola, espaço reconhecido como *lócus* de formação em exercício, realizará seu trabalho sob a orientação da coordenação escolar.

Para o desenvolvimento deste estudo, foi escolhida a abordagem qualitativa dos dados. Abordagem esta que possibilita respostas a questões específicas, preocupando-se com uma realidade não quantificada, mas sim, repleta de "significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 2007, p. 21).

Caracteriza-se ainda, metodologicamente, como um estudo de caso, que segundo André (2013), possibilita o contato direto entre o pesquisador e a situação investigada, permitindo descrições de ações e comportamentos, análise de interações sem a desvinculação do contexto em que se apresenta.

O *lócus* deste estudo foi uma escola pública da rede estadual de ensino do Ceará, situada no município de Canindé-CE. A escolha por esse espaço de investigação ocorreu de forma intencional, haja vista ser o local de atuação profissional de um dos pesquisadores. As participantes desta investigação foram quatro Professoras Coordenadoras de Área que atuaram na função no ano letivo de 2023, as quais assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, respeitando a Resolução N° 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 07 de abril de 2016, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Após a anuência da direção escolar para a realização desta pesquisa, a coleta das informações aconteceu no decorrer do mês de fevereiro de 2024, por meio de um questionário eletrônico, via *Google Forms*, com questões abertas e fechadas. O questionário tinha a finalidade de identificar o perfil profissional das participantes, como suas formações de nível superior contribuíram para o trabalho na função de PCA, suas compreensões sobre a função de PCA, elencar as demandas que mais receberam do núcleo gestor da escola-campo durante o ano letivo de 2023, as atribuições que

mais e que menos colocaram em prática no ano que passou, bem como os fatores potencializantes e fragilizantes de suas atuações.

Com os achados obtidos, foi aplicado o método de análise de conteúdos descritos por Bardin (2011), consistindo em: 1) Pré-análise: momento em que o material é organizado para futura utilização; 2) Análise: organização das respostas; 3) Estudo dos achados alcançados.

Resultados e discussões

Após a fase investigativa, foi possível organizar, interpretar, refletir e compreender os achados da pesquisa. No Quadro 1, apresentam-se as informações referentes ao perfil profissional das Professoras Coordenadoras de Área.

Quadro 1 - Caracterização profissional das participantes

Dados Profissionais	PCA da área de Ciências da Natureza -(PCACN)	PCA da área de Ciências Humanas -(PCACH)	PCA da área de Linguagens - (PCALING)	PCA da área de Matemática - (PCAMAT)
Idade	32 anos	25 anos	42 anos	28 anos
Curso de Licenciatura	Química (IFCE)	Ciências Sociais (UFC)	Letras (UVA)	Matemática (IFCE)
Cursos de Pós-Graduação	Especializações em curso: Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Supervisão Escolar (UNOPAR) e Metodologia do Ensino de Química (Faculdade IBRA)	Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio (UNILAB) e Mestrado Profissional de Sociologia (UFC)	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa (Faculdade Única)	Especialização em Ensino da Matemática (Faculdade Única)
Tempo total no Magistério	7 anos	4 anos e 6 meses	19 anos	9 anos
Em quais anos letivos já atuou como PCA	2023	2022 e 2023	2021, 2022 e 2023	2023

Fonte: Autores (2024).

Ao analisar o quadro acima, percebeu-se que as participantes são mulheres com uma faixa etária compreendida entre 25 a 42 anos. Todas com curso de graduação em licenciaturas em componentes curriculares pertencentes a área do conhecimento que acompanhavam na escola.

Nota-se ainda que as PCA's das áreas de Linguagens e Matemática possuem curso de especialização diretamente relacionados aos seus cursos de formação inicial. Já a PCA da área de Ciências Humanas possui dois cursos de pós-graduação, sendo um *lato sensu* voltado para metodologias de ensino e um *stricto sensu* voltado ao seu curso de formação inicial.

A realidade encontrada demonstrou o interesse pelo aprofundamento em conhecimentos voltados aos saberes de seus componentes curriculares e interesse em qualificação profissional. Até a aplicação do questionário, a PCA da área de Ciências da Natureza encontrava-se com duas especializações em curso, sendo uma na área de gestão e supervisão escolar e a outra em metodologia de ensino.

Quanto ao tempo de atuação na carreira docente, constatou-se que as PCA's das áreas de Ciências da Natureza e a de Ciências Humanas iniciaram suas atividades no magistério na própria escola-campo. Enquanto as demais PCA's já trabalharam em outras escolas estaduais. As PCA's das áreas do conhecimento de Ciências da Natureza e a de Matemática estavam atuando pela primeira

vez na função de Professoras Coordenadoras de Área. Já as demais participantes, em anos anteriores, já haviam atuado na condição de PCA na própria escola-campo.

Indagamos às participantes quanto as contribuições das suas formações de nível superior para o desenvolvimento do trabalho de cada uma delas na função de PCA.

Talvez por ser de uma área de exatas, me atento muito com o tempo. Costumo me organizar e adiantar demandas que podem ser concluídas mais rápido para poder trabalhar, com tempo, naquilo que pede um foco maior (PCACN).

Para compreender a importância da área de Ciências Humanas, favorecendo a construção de ações pedagógicas direcionadas para este fortalecimento. A pós-graduação aproximou ainda mais a leitura e reflexão de documentos normativos (a saber: DCRC, BNCC etc) essenciais para a execução do trabalho como docente e como PCA. Desse modo, de posse desses documentos e analisando a realidade na qual a escola está inserida, foi possível a mobilização dos docentes da área para pensar e desenvolver estratégias pedagógicas para atividades realizadas na escola (PCACH).

No processo de organização e autonomia. No processo proatividade (PCALING)

As disciplinas de metodologia e didática, quando trazem um olhar sensível para aprendizagem, conseqüentemente aos resultados que almejamos. Ao estudar os problemas mais pertinentes a aprendizagem matemática e possíveis estratégias para intervir (PCAMAT).

Depreendeu-se dos relatos, percepções bastantes variadas quanto as contribuições da formação inicial e/ou continuada para a realização do trabalho de cada uma na função de PCA. As PCA's das áreas de Ciências da Natureza e de Linguagens indicaram contribuições voltadas para a forma de organização de suas tarefas. A PCA de Linguagens complementou indicando ainda a autonomia e proatividade que seus cursos lhe proporcionam para a realização de seu trabalho. Já a PCA de Ciências da Natureza relacionou o seu cuidado com o bom uso de seu tempo à sua formação inicial ser na área das ciências exatas.

As PCA's das áreas de Ciências Humanas e de Matemática apontaram questões relacionadas ao lado pedagógico da função. A primeira profissional indicou que suas formações lhe fizeram compreender a importância das disciplinas da área e estudar aprofundadamente documentos normativos relacionados a educação, o que favoreceu a ideação de ações pedagógicas para o fortalecimento desses componentes curriculares na escola. Enquanto a segunda profissional reforçou que algumas disciplinas cursadas em suas formações, como metodologia do ensino da matemática e didática, podiam ser utilizadas com um olhar sensível durante o processo de ensinar e aprender, potencializando as estratégias de intervenção para o alcance de melhores resultados de aprendizagem para os estudantes.

Ao retomar as atribuições do PCA previstas na Portaria da SEDUC N° 1.039/2022 - GAB, percebe-se que as contribuições apontadas pela PCA de Ciências Humanas estão diretamente correlacionadas as atribuições "b", "d", "e" e "g" determinadas na Portaria de Lotação da SEDUC. Assim, é possível lembrar de Veiga (2012) quando ela reflete que a formação do ser de alguma forma proporciona "encontro e confronto" com as experiências vivenciadas.

Em relação às compreensões das participantes sobre a função de PCA, encontramos as seguintes reflexões:

Como um suporte à gestão, para atuar nas demandas e direcionamentos para com a área; desenvolver formações pedagógicas nos planejamentos e direcionar cumprimentos de prazos das ações pedagógicas (PCACN).

O(a) PCA trata-se de uma função essencial na escola não somente pela proximidade que tem com o trabalho de gestão escolar, mas também na colaboração nos planejamentos dos(as) docentes da escola. Assim, a principal função do(a) PCA é o auxílio junto aos docentes na construção de práticas pedagógicas que ajudem na aprendizagem dos estudantes, bem como no acompanhamento das atividades docentes e no incentivo à formação continuada (PCACH).

Atuar como apoio pedagógico (PCALING).

Um suporte pedagógico a área de atuação e a escola como também no processo de formação continuada entre pares (PCAMAT).

Percebeu-se assim que, as participantes compreendem o PCA como um agente escolar responsável pelo apoio pedagógico junto aos professores da área do conhecimento que acompanha, visando o desenvolvimento de ações nos momentos de planejamentos, as quais qualifiquem o trabalho docente, podendo estas acontecerem através de formações continuadas em serviço, conforme expresso na Portaria da SEDUC N° 1.039/2022 - GAB.

Vale destacar que tanto as PCA's das áreas do conhecimento de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas compreendem este agente como um suporte também à gestão escolar, tendo em vista as atribuições convergentes. Compreensão esta também apontada por Castro (2019).

Ao questionar sobre as três atribuições mais executadas, durante o ano letivo de 2023, por cada PCA participante, os destaques foram para: b) articular, com as/os professoras/es de sua área, estratégias que favoreçam a aprendizagem das/os estudantes. Seguida daquelas atribuições que se repetiram duas vezes, sendo elas: c) acompanhar a execução dos planos de aula das/os professoras/es de sua área do conhecimento e os resultados de aprendizagem e h) atuar como formador escolar da iniciativa Foco na Aprendizagem. Salienta-se ainda que tanto a PCA da área de Ciências Humanas quanto a da área de Matemática além de formadoras escolares também eram formadoras regionais (nível CREDE 7) das ações da iniciativa da SEDUC Foco na Aprendizagem.

Uma das atribuições reconhecidas como menos desenvolvidas pelas PCA's foi: e) promover, juntamente com a/o Coordenadora/or Escolar, a formação contínua das/os professoras/es de sua área do conhecimento com ênfase na implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Nota-se que aquelas atribuições relacionadas a promoção de formações continuadas em serviço, de modo sistematizado, a serem realizadas pelo PCA sob a orientação da coordenação escolar não ganharam destaque relevante como ações potencialmente desenvolvidas na escola-campo. Sendo a formação escolar da iniciativa Foco na Aprendizagem, formação esta direcionada pela SEDUC para ser realizada nas escolas, indicada como uma das atividades mais desenvolvidas apenas por duas participantes. Fato este que denotou cumprimento parcial e fragilizado da Portaria da SEDUC N° 1.039/2022 - GAB, logo em uma das mais importantes atribuições do PCA para e na escola-campo.

Considerações finais

O estudo buscou compreender a atuação do Professor Coordenador de Área como formador de seus pares em uma escola da rede pública estadual de ensino do Ceará.

A partir do que se estabelece a Portaria da SEDUC N° 1.039/2022 - GAB, identificou-se que as PCA's participantes deste estudo buscaram desenvolver suas atribuições durante o ano letivo de 2023 cumprindo com as atribuições previstas institucionalmente.

Ocorre que, também foi possível identificar que quanto ao desenvolvimento de momentos formativos junto aos professores das áreas em que atuavam, esta foi uma atividade apontada por apenas duas das PCA's participantes, o que demonstra uma necessidade de correção de rota nesse sentido. Oportunidade essa que, favorecerá para tornar a escola-campo um espaço, cada vez mais, reconhecido pela equipe docente e núcleo gestor como um potencial *lócus* de formação continuada em serviço.

Referências

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O papel do Coordenador Pedagógico. Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, fev. 2009.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 27 fev. 2024.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S.; RODRIGUES, J. M. C. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 257-277, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2160>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016b. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso: 27 fev. 2024.

CASTRO, G. de L. **As contribuições do Professor Coordenador de Área de Ciências da Natureza no desenvolvimento da recuperação paralela**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.103. 2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/09/GUILHERME-DE-LIMA-CASTRO.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CEARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Banco Eletrônico de Leis Temáticas. **Lei nº 15.575, de 07 de abril de 2014**. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4007-lei-n-15-575-de-07-04-14-d-o-07-04-14>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CEARÁ. **Portaria nº 1.039/2022 - GAB, de 20 de dezembro de 2022**. Estabelece as normas para a lotação de professoras/es nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano letivo de 2023 e dá outras providências. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20221227/do20221227p13.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para o suporte pedagógico**. Fortaleza: SEDUC, 2013. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha_atualizada_07_01_2013.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

MINAYO, M. C de S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.

**PROPOSIÇÕES AO TRABALHO E À FORMAÇÃO DOCENTE:
UMA REVISÃO INTEGRATIVA DAS DISSERTAÇÕES DE 2021 A 2023 DO GETRAFOR**

**PROPOSITIONS FOR WORK AND TEACHER TRAINING:
AN INTEGRATIVE REVIEW OF GETRAFOR DISSERTATIONS FROM 2021 TO 2023**

Rita Buzzi Rausch¹²¹

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente – GETRAFOR
Eixo 1

Aliciene Fusca Machado Cordeiro¹²²

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente - GETRAFOR

Lucilene Simone Felipe Oliveira¹²³

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente - GETRAFOR

Andréia Heiderscheidt Fuck¹²⁴

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente - GETRAFOR

Resumo

A presente investigação tem como objetivo elucidar proposições ao trabalho e à formação docente decorrentes das dissertações desenvolvidas no período de 2021 a 2023, no GETRAFOR. A partir de uma abordagem qualitativa do tipo revisão integrativa, analisamos 18 dissertações, destas 14 estão concluídas e quatro em andamento. Dentre os resultados, evidenciamos que as temáticas mais pesquisadas versam sobre a formação de professores, educação especial, trabalho docente e desenvolvimento profissional docente. A partir das pesquisas analisadas, listamos dez proposições para o trabalho e a formação dos profissionais da educação: fortalecer a educação especial na perspectiva da educação inclusiva; priorizar o trabalho colaborativo e as comunidades formativas no desenvolvimento profissional docente; considerar as diferentes especificidades profissionais dos educadores nos processos formativos; promover formação continuada de professores centrada na escola; educar para as diversidades; enfatizar a educação estética na formação de professores; ressignificar a prática docente a partir de uma formação de professores que impulse a aprendizagem das crianças e dos jovens; potencializar a coordenação pedagógica como promotora da formação continuada na instituição educativa; impulsionar a participação dos professores na criação

121 **Rita Buzzi Rausch**, ORCID: 0000-0002-9413-4848. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em educação pela UNICAMP e Pós-doutora em educação pela UFSC. É docente e pesquisadora no PPGE da UNIVILLE e integra o GETRAFOR. É bolsista produtividade do CNPq, integra o GT 8 de Formação de Professores da ANPED e coordena a RIPEFOR. Contribuição de autoria: Produção escrita, análise dos dados e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1747568551264254> E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

122 **Aliciene Fusca Machado Cordeiro**, ORCID: 0000-0001-6778-5285. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora e mestre em educação pela PUC/SP. É docente e pesquisadora no PPGE da UNIVILLE e integra o GETRAFOR. Integrante do GT 20 de Psicologia da Educação da ANPED. Contribuição de autoria: Produção escrita, análise dos dados e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6901544078023636> E-mail: aliciene_machado@hotmail.com

123 **Lucilene Simone Felipe Oliveira**, ORCID: 0000-0001-8531-732X. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela UNIVILLE. Integrante do GETRAFOR. Especialista em: Planejamento Educacional e Docência do Ensino Superior; Educação a Distância: gestão e tutoria; Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Licenciada em Pedagogia. Contribuição de autoria: Levantamento e análise dos dados, escrita e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8087570791437637> E-mail: lucilene.felippe@gmail.com

124 **Andréia Heiderscheidt Fuck**, ORCID: 0009-0007-4212-7666. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE); Programa de Pós-Graduação em Educação. Cursando Doutorado em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Mestre em Educação pela UNIVILLE. Integrante do GETRAFOR. Especialista em Educação Especial e em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Licenciada em Pedagogia. Contribuição de autoria: Levantamento e análise dos dados, escrita e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6702619286407910> E-mail: 152.andreia@gmail.com

de políticas públicas educacionais; e desenvolver percursos formativos na perspectiva decolonial. Desenvolver essa pesquisa oportunizou ao grupo fazer uma síntese das produções realizadas, e traçar, prospectivamente, ações que venham ao encontro da consolidação de suas proposições. Além disso, os resultados também podem inspirar outros grupos de pesquisa no campo do trabalho e da formação docente a refletirem sobre essas proposições e as considerarem em suas investigações.

Palavras-chave: GETRAFOR. Formação de professores. Trabalho docente.

Abstract

The present investigation aims to elucidate propositions for work and teacher training resulting from dissertations carried out between 2021 and 2023 at GETRAFOR. By means of a qualitative approach of the integrative review type, 18 dissertations were analyzed, of which 14 are completed and 4 are still in progress. Among the results, it was revealed that the most researched topics deal with teacher training, special education, teaching work and teaching professional development. Based on the research analyzed, we listed ten propositions for the work and training of education professionals: strengthen special education from the perspective of inclusive education; prioritize collaborative work and training communities in teaching professional development; consider the different professional specificities of educators in training processes; promote school-centered continuing teacher training; educate for diversity; emphasize aesthetic education in teacher training; give new meaning to teaching practice based on teacher training that boosts the learning process of children and young people; enhance pedagogical coordination as a promoter of continuing teacher training in the educational institution; boost the participation of teachers in the creation of public educational policies; and develop training paths from a decolonial perspective. Developing this research gave the group the opportunity to get to know each other better based on the productions carried out and to outline, prospectively, actions that will help consolidate these propositions. Furthermore, the results may also inspire other research groups in the field of work and teacher training to reflect on these propositions and consider them in their investigations.

Keywords: GETRAFOR. Teacher training. Teaching work.

Introdução

Segundo Streek (2005, p. 11) “pesquisar é pronunciar o mundo”. Foi com este desejo que realizamos uma revisão integrativa das dissertações desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR), no período entre 2021 e 2023. Consideramos esta uma forma de pronunciar as pesquisas tecidas pelos integrantes do grupo num movimento de discussões, análises, proposições, tendo como objetivo a divulgação e construção de conhecimentos produzidos no grupo.

O grupo de pesquisa está vinculado à linha *Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Iniciou suas atividades em 2008, a partir do cadastro na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O grupo tem como objetivo realizar investigações voltadas ao trabalho e à formação docente, em diferentes instâncias, a partir de uma óptica multideterminada e que considere as questões históricas, políticas e culturais da educação.

Em consonância com os objetivos do grupo, esta pesquisa de revisão visa elucidar proposições ao trabalho e à formação docente decorrentes das dissertações desenvolvidas no período de 2021 a 2023, no GETRAFOR, incluindo, também, as pesquisas em andamento, iniciadas em 2023. Cabe ressaltar que a partir de 2024 temos no PPGE da UNIVILLE a primeira turma de doutorado em educação em andamento, e, com isso, as primeiras teses estão sendo construídas, e, portanto, não farão parte desta revisão. A investigação visa, também, apresentar as temáticas desenvolvidas, seus resultados e proposições para continuar pronunciando o mundo e vislumbrando as necessidades e novos caminhos para a pesquisa, tendo como princípio o respeito pelos profissionais da educação, sua constituição identitária e história formativa. Os principais autores utilizados nesta investigação foram: Gatti e André (2010), Imbernón (2010), Nóvoa (2019, 2023), Placco, Almeida e Souza (2015), Saviani (2011) e Vigotski (2010).

A estrutura do texto está organizada da seguinte forma: primeiramente esta introdução, em que apresentamos um breve histórico do grupo, o objeto de estudo, o objetivo e os autores utilizados para esta investigação. Em seguida, apresentamos o aporte teórico-metodológico, bem como a abordagem da pesquisa. Posteriormente, nos resultados e discussões, apresentamos as bases epis-

temológicas do GETRAFOR, a análise dos dados e as proposições para o trabalho e a formação de profissionais da educação. Por fim, tecemos as considerações finais e apresentamos as referências.

Metodologia

No que diz respeito à metodologia empregada nesta investigação, trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, do tipo revisão integrativa. Nas palavras de Gatti e André (2010, p. 30), “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. No que concerne à revisão integrativa, esta emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento produzido. Trata-se, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), de uma metodologia com o propósito de “traçar uma análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema”, sintetizando-as e gerando novos conhecimentos. Para esse tipo de revisão, Botelho, Cunha e Macedo (2011) sugerem uma sucessão de etapas, as quais serão descritas a seguir.

A primeira etapa da investigação consistiu no levantamento das pesquisas publicadas no período de 2021-2023 pelos pesquisadores que integram o GETRAFOR, sendo que 14 são dissertações já concluídas e publicadas pelo PPGÉ e quatro pesquisas em andamento, iniciadas em 2023. A base de pesquisas das dissertações concluídas foi o *site* da UNIVILLE e, das pesquisas em andamento, foram os próprios pesquisadores, resultando em 18 produções. Como segunda etapa, partiu-se para a leitura dos resumos e, quando necessário, das considerações finais, resultando um quadro com o objetivo de quantificar e analisar as especificidades das pesquisas quanto à temática, objetivos, autores, participantes da pesquisa, metodologias, resultados e proposições, sendo esta a terceira etapa para a construção desta investigação. No quadro 1 é possível visualizar as pesquisas concluídas e no quadro 2 as pesquisas em andamento:

Quadro 1: Dissertações concluídas de 2021-2023

Nº	Título	Autor(a)	Ano	Orientador(a)
D01	Formação Inicial nos Cursos de Pedagogia no Brasil e Chile: Saberes e Práticas no Trabalho Docente com Estudantes com Deficiência	Noeli da Silva de Souza Conradi	2021	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
D02	O Trabalho do Docente de Apoio à Inclusão na Província de Córdoba na Argentina	Lilian Vegini Baptista	2021	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
D03	Estudante com Deficiência nos Cursos de Direito no Brasil e Chile: Um Olhar para as políticas de inclusão e o Trabalho Docente	Valdir Bittencourt Junior	2021	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
D04	Inclusão na Educação Superior: Uma análise sobre Certificação de Terminalidade Específica para Estudantes Público-Alvo da Educação Especial	Daniele C. Miranda	2022	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
D05	Vivências do Processo de Escolarização de Estudantes Negros com Deficiência e de suas Famílias	Anne Caroline da Silva	2022	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
D06	Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras Iniciantes e Experientes da Educação Infantil acerca da Documentação Pedagógica	Barbara Alves Ribeiro Marques	2022	Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
D07	Aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na Educação Básica: A Perspectiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista e de suas Mães	Amanda Suellen Bodnar	2022	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
D08	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Implicações de uma Comunidade de Prática à Alfabetização de Crianças após Isolamento Social - COVID 19	Caroline Michele Brunken	2022	Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
D09	Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação Superior: O Uso das TICs nos Cursos de Licenciatura EAD em Universidades Comunitárias de Santa Catarina	Ciro Luis Ceccat	2023	Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro (
D10	Implicações de um Processo Formativo-Colaborativo ao Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes em uma Escola Pública Municipal de Piçarras-SC	Juliana Jacinto	2023	Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch

D11	Os Sentidos dos Cadernos Escolares em Tempos de Pandemia: Com a Palavra, as Crianças e as Professoras	Jiseli de Fátima Oliveira Pasqualin	2023	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
D12	Eu cheguei na escola: a inserção de psicólogas escolares na Educação Básica da rede municipal da cidade de Joinville	Jeferson Andrade	2023	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
D13	Proposições à formação continuada de professores da Educação Infantil a partir de processos formativos desenvolvidos em uma rede municipal de ensino do norte catarinense	Lucilene S. Felipe Oliveira	2023	Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
D14	Significações sobre a Educação Especial por professoras do Atendimento Educacional Especializado em um percurso de formação continuada (em fase de conclusão)	Carolina Cieslinsk	2024	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Quadro 2: Dissertações em andamento que iniciaram em 2023

Nº	Título	Autor(a)	Ano	Orientador(a)
DA	Desenvolvimento profissional de docentes da educação superior: de enfermeiras-professoras a professoras-enfermeiras	Luciene Gomes Pimenta Cabral	2024	Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
DB	Percurso formativo de professores: (des)construindo conceitos sobre autismo	Cindy Dalfovo	2024	Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
DC	Formação continuada de professores do Ensino Médio do Estado de Santa Catarina: concepções e práticas	Ariane Maira Terhorst	2024	Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
DD	Desenvolvimento profissional docente de uma professora alfabetizadora: vivências estéticas que constituíram sua identidade docente	Nazaré Costa	2024	Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Após a elaboração do quadro síntese das pesquisas, iniciamos o processo de categorização, quarta etapa da revisão integrativa, na qual apresentamos juntamente com a interpretação dos dados, quinta etapa da revisão integrativa, nos resultados e discussões.

Caracterização das pesquisas em análise

O GETRAFOR tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural. Segundo Frigotto (2020, p. 24), "o método materialista histórico-dialético busca, apreender a estrutura e a processualidade contraditória, as conexões ou mediações e a particularidade do objeto de pesquisa os quais não são dados imediatamente ao pesquisador". A teoria histórico-cultural compreende o ser humano como um ser histórico e social, sendo que as interações, o contexto, as vivências, experiências e a linguagem precisam ser consideradas. Assim como o meio social afeta o ser humano, este também interfere nesse meio, por meio das relações que estabelece com os objetos e indivíduos.

Conforme descrito anteriormente, foram analisadas 18 pesquisas: três são de 2021, cinco de 2022, cinco de 2023, uma de 2024 e quatro estão em andamento. Assim, foi possível evidenciar as temáticas mais recorrentes, que são: educação inclusiva, educação especial, formação de professores, trabalho docente e desenvolvimento profissional docente. Quanto ao embasamento teórico, destaca-se como autor mais utilizado Vigotski, ficando em segundo lugar, Freire, com destaque, ainda, para autores como: Nóvoa, Marcelo Garcia, Imbernón, Gatti e Tardif.

Quanto aos participantes da pesquisa, os docentes aparecem em primeiro lugar, sendo eles do ensino superior e educação básica, especialistas e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em segundo lugar aparecem outros profissionais da educação (diretores, tutores, profissionais da psicologia escolar, auxiliares de sala, assessores pedagógicos, supervisores de ensino e a própria pesquisadora). Em terceiro lugar estão os coordenadores, em quarto lugar os estudantes e, por fim, as famílias.

A totalidade das pesquisas denominam-se de abordagem qualitativa, com particularidades como: inspiração etnográfica, estudo de caso, bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa-ação,

pesquisa colaborativa, autobiográfica e pesquisa participante. Quanto aos instrumentos para a produção de dados, o mais utilizado foi a entrevista semiestruturada, seguida de questionário com perguntas abertas e fechadas, análise de documentos, observação e entrevista narrativa. Destacamos, ainda, a utilização de grupo focal, visita ao campo, comunidades formativas, grupo de discussão, diário de campo, técnica de complemento, entrevista reflexiva e ateliê autobiográfico.

Para analisar os dados, 12 pesquisas apontaram utilizar a Análise de Conteúdo de Bardin e Franco; três apontaram utilizar Núcleos de Significação; aparecendo uma única vez, a análise interseccional, análise textual discursiva e análise de prosa. Importante destacar que todas as pesquisas analisadas evidenciam resultados importantes para as discussões do grupo e para os direcionamentos da pesquisa.

Proposições à formação e ao trabalho docente decorrentes

Evidenciamos nas pesquisas em análise dez principais proposições à formação e ao trabalho docente:

a) **fortalecer a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** As dissertações D01, D03, D04, D05, D07, D09, D11, D14 e DB, apontam essa proposição. Ao se discutir a educação inclusiva, torna-se necessário esclarecer dois pressupostos. O primeiro trata da inclusão escolar de modo geral e, o segundo, da inclusão de pessoas com deficiência. Entende-se que eles se articulam na medida em que as pessoas com deficiência fazem parte do amplo e heterogêneo grupo de sujeitos sociais estigmatizados e até mesmo afastados da escola. Portanto, falar em educação inclusiva é falar das pessoas com deficiência, bem como de todas as pessoas que fazem parte da diversidade que compõem o contexto escolar. O grande problema apontado, em sua maioria, é que a inclusão é vista, ainda, como uma responsabilidade somente da Educação Especial, e não como responsabilidade do sistema de ensino como um todo.

b) **priorizar o trabalho colaborativo e as comunidades formativas no desenvolvimento profissional docente.** Essa proposição foi evidenciada nas pesquisas D02, D06, D08, D10, D13 e D14. Destacamos que duas dessas pesquisas chegaram a constituir comunidades formativas com professores iniciantes e experientes em suas investigações. De acordo com Nóvoa (2023), por mais que a educação exige, também, um percurso individual, ela acontece no encontro com o outro, com a diversidade presente na escola. A aprendizagem acontece na partilha de saberes, no conhecimento mútuo. Ainda, para o autor, cooperar e colaborar não podem ser substituídas, em qualquer instância da vida. Quando a formação promove esse encontro com o outro, outras práticas podem ser exercidas a partir de um trabalho que envolva todos os profissionais que participam do processo de escolarização do aluno, em uma perspectiva inclusiva.

c) **formar para as especificidades profissionais** (*psicólogos, professores da educação básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio -, e educação superior, coordenação pedagógica*). Muitas das pesquisas analisadas manifestaram essa preocupação (D06, D10, D12, D13, D14, DA, DB e DC). Nesse sentido, compreendemos que é necessário formar profissionais para as especificidades de cada faixa etária atendida, bem como para as singularidades e pluralidades presentes em cada profissão no contexto da educação.

d) **promover formação continuada de professores centrada na escola, a partir de outras metodologias de formação.** Eis a quarta proposição, na qual seis pesquisas se aproximam: D06, D08, D10, D13, D14 e DC. Compreendemos, assim como Nóvoa (2019) e Imbernón (2010), que a formação centrada na escola, procura ouvir os profissionais e suas necessidades, de modo que outras práticas docentes sejam exercidas, a partir de uma formação planejada e desenvolvida na coletividade. Ao voltar o olhar na formação continuada para as necessidades, os profissionais são instigados a mudarem suas práticas, além de se sentirem valorizados e acolhidos.

e) **educar para as diversidades.** Esta proposição foi encontrada nas dissertações D05, D11 e DB. Considerando que vivemos em uma sociedade plural e diversa e a escola deve ser o encontro com as diversidades e para as diversidades, precisamos resgatar a humanidade e trazer à consciência o respeito ao outro, independente da sua condição física, intelectual, de gênero, raça ou cor da pele.

f) **ênfasis na educação estética na formação de professores.** E o que isso significa? Significa que educar esteticamente tem a ver com sensibilidade, com a humanidade das pessoas, e isso precisa marcar presença de forma transversal na formação de todos os profissionais da educação. As pesquisas D13 e DD caminham nessa direção. A estética relaciona-se aos sentidos, à percepção de si e do mundo. Segundo Vigotski (2010, p. 338), "educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente".

g) **ressignificar a prática docente a partir de uma formação de professores que impulse a aprendizagem das crianças e dos jovens.** As pesquisas D08, D13, D14 e DC afirmam que ressignificar a prática docente significa que os processos de ensino e aprendizagem serão transformados. A formação de professores precisa ter esse intuito. Formar para que os profissionais se desenvolvam, mas formar, também, para que as crianças e jovens aprendam, se apropriem do conhecimento de forma libertadora e emancipatória. Concordamos com Saviani (2011, p. 32), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

h) **potencializar a coordenação pedagógica como promotora da formação continuada na instituição educativa.** A oitava proposição alinha-se, também, à formação centrada na escola. O coordenador pedagógico pode ser o profissional mais indicado para promover formação continuada no espaço educativo. Placco, Almeida e Souza (2015) apresentam algumas responsabilidades da coordenação e, entre elas, encontra-se a formação, além da articulação e transformação da escola. A dissertação D13 apresenta com clareza o quanto a figura do coordenador pedagógico como promotor de formação continuada é necessária para que, inclusive, haja maior parceria entre os profissionais, na troca de experiências, de forma colaborativa e coletiva.

i) **impulsionar a participação dos professores na criação de políticas públicas.** Evidenciamos que três pesquisas analisadas trazem essa discussão (D03, D08 e D10). É uma temática que precisa ganhar espaço, não somente nas pesquisas do GETRAFOR, mas, também, nas discussões que acontecem na escola, na universidade e em outros espaços educativos. É preciso ouvir os profissionais da educação e fazer com que suas vozes reflitam nas decisões que lhes dizem respeito. Se queremos uma outra educação, esses profissionais precisam ser valorizados, pois, assim, será possível qualificar a educação.

j) **desenvolver percursos formativos na perspectiva decolonial.** Essa proposição é mencionada nas pesquisas D02, D14 e DC, como uma crítica ao neoliberalismo e emerge como possibilidade de que um outro mundo seja possível a partir de uma outra educação.

Considerações finais

Após analisarmos as pesquisas, aferimos que é possível afirmar que o GETRAFOR vem cumprindo com o seu objetivo de realizar investigações voltadas ao trabalho e à formação docente, em diferentes instâncias, a partir de uma óptica multideterminada, considerando questões históricas, políticas e culturais.

Desenvolver essa pesquisa oportunizou ao grupo fazer uma síntese das produções realizadas, e traçar, prospectivamente, ações que venham ao encontro da consolidação de suas proposições. Além disso, os resultados também podem inspirar outros grupos de pesquisa no campo do trabalho e da formação docente a refletirem sobre essas proposições e as considerarem em suas investigações.

Diante da questão: *Pesquisa no campo da formação de professores na retomada da democracia: qual a agenda?* Tema do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre a Formação de Professores do Brasil, é possível respondermos que nossa agenda consiste em focar nas proposições anunciadas nas pesquisas, para que estejam na pauta das próximas discussões, além de estarmos atentos a proposições silenciadas em nossas produções, mas que são imprescindíveis para que as pesquisas do grupo corroborem com as bases epistemológicas, teóricas e metodológicas anunciadas por outros pesquisadores do campo do trabalho e da formação de professores.

Referências

BOTELHO, Louise L. R.; CUNHA, Cristiano C de Al.; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Método materialista histórico como instrumento de análise da realidade. In: TULESKI, Silvana C.; FRANCO, Adriana de F.; CALVE, Tiago M. (Org.). **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural**: expressões da luta de classes no interior do capitalismo. [e-book]. Paranaíba: EduFatecie, 2020, p.15-35.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In.*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Silvana Cobucci Leite (tradutora). 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, nº 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In.*: PLACCO, Vera Maria N. de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015, cap. 1, p. 9-24.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

STRECK, D. **Pesquisar é pronunciar o mundo**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

A CONDIÇÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO "INICIAL" DAS/DOS PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

TEACHING CONDITION AND "INITIAL" TEACHER EDUCATION AT PUBLIC SCHOOLS IN THE STATE OF MINAS GERAIS, BRAZIL

Maria do P Socorro de Lima Costa¹²⁵

Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG, Brasil
Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente – PRODOC
Eixo 2

Júlio Emílio Diniz-Pereira¹²⁶

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente – PRODOC

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados finais de um estudo do tipo estado do conhecimento sobre a condição docente de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) no que diz respeito, especificamente, à formação "inicial" desses docentes. O estudo mais amplo em que este trabalho se insere foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) e envolveu cerca de cinquenta pesquisadores. O levantamento da produção acadêmica sobre o tema foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos repositórios institucionais de todos os programas de pós-graduação em educação do estado de Minas Gerais. Foram encontradas, no período entre 2008 e 2018, apenas quatro dissertações de mestrado sobre o tema. As produções acadêmicas analisaram uma iniciativa de formação "inicial" de professores "em serviço" voltada para professores que lecionavam em escolas dessa rede de ensino, um programa de iniciação à docência desenvolvido em escolas do estado e, além disso, houve um estudo autobiográfico com duas professoras da REE-MG. Mesmo que não tenham usado explicitamente, em seus trabalhos, o conceito de condição docente – conceito-chave da pesquisa mais ampla –, essa ideia esteve presente nesses quatro estudos que, direta ou indiretamente, discutiram a formação "inicial" de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Os achados e as conclusões desses quatro trabalhos permitiram um diálogo com o conceito de condição docente. Conclui-se que a formação "inicial", apesar de, à princípio, não ser de responsabilidade de uma rede de ensino, assume um papel importante para a compreensão da condição docente dos professores da educação básica.

Palavras-chave: Condição Docente. Formação Inicial de Professores. Estado do Conhecimento. Pesquisa. Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Abstract

This paper presents the final results of a state-of-the-art study on the teaching condition of teachers who work at public schools in the state of Minas Gerais, Brazil, with regard, specifically, on the "initial" teacher education of these teachers. This broader study which this paper is part was developed by Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) and involved around fifty researchers. For the search of the academic works on this subject, it has been used different databases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES and the institutional repositories of all master and Ph.D programs in Education in the state of Minas Gerais. Only four master's theses were found on the topic, in the period between

125 **Maria do P Socorro de Lima Costa**, ORCID: 0000-0003-2121-1635. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; Departamento de Ciências Biológicas; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFVJM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8185361205716322> E-mail: socorrolima.costa@ufvjm.edu.br

126 **Júlio Emílio Diniz-Pereira**, ORCID: 0000-0002-5401-4788. Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação (mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação de Professores) pela University of Wisconsin-Madison. Membro do GT8 da ANPEd desde 1993. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1445205960101729> E-mail: juliodiniz@ufmg.br

2008 and 2018. These academic works analyzed an "initial" teacher education program aimed at teachers who taught at public schools in this Brazilian state but did not have the qualification required by law; a program for student teachers developed in schools in this state; and, finally, there was an autobiographical study with two female teachers who also taught at public schools in Minas Gerais. Even though they did not explicitly use, in their works, the concept of teaching condition – a key concept in the broader research –, this idea somehow was in these four theses that, directly or indirectly, discussed the "initial" teacher education of teachers who worked at public schools in the state of Minas Gerais. The findings and conclusions of these four academic works allowed a dialogue with the concept of teaching condition. Finally, "initial" teacher education, despite not being, in principle, the responsibility of the state government, plays an important role in understanding the teaching condition of teachers in this Brazilian state.

Keywords: Teaching Condition. Initial Teacher Education. State of the Art. Research. Minas Gerais.

Introdução

Neste trabalho, ao delimitarmos o intervalo de 2008 a 2018 como recorte temporal, levantamos teses e dissertações cujo descritor "formação inicial de professoras/es" foi utilizado

Este foi um estudo desenvolvido em interface com a pesquisa mais geral sobre o estado do conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da educação básica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (PRODOC, 2024) conduzida pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC).

Como se trata de uma pesquisa sobre uma rede de ensino (e não sobre uma instituição de ensino superior), não esperávamos encontrar muitos trabalhos sobre a "formação inicial" de professoras/es dessa rede. E foi exatamente o que aconteceu: encontramos apenas quatro dissertações de mestrado sobre o tema defendidas entre 2008 e 2018! Como veremos ao longo deste texto, além de um programa de iniciação à docência desenvolvido em escolas dessa rede de ensino, a discussão concentrou-se em torno de uma iniciativa de "formação inicial 'em serviço'" para docentes que trabalhavam em escolas públicas do estado de Minas Gerais.

Resultados e discussões

Durante o processo de análise das quatro dissertações, subcategorias surgiram a partir das leituras e da análise do material empírico, considerando as abordagens e temáticas mais gerais em discussão, a saber: a) condição docente e formação de professoras/es; b) condição docente e políticas de formação; c) condição docente e saberes das/dos professoras/es; d) condição docente e autoformação; e) condição docente e pensamento reflexivo; f) condição docente e o trabalho docente como ação pedagógica; g) condição docente e narrativas de professoras/es. Essas subcategorias atrelam-se a diversos sentidos do **conceito de condição docente** em que o descritor "formação inicial de professoras/es" se insere e cujas temáticas se vinculam a esse conceito.

Os trabalhos analisados neste texto fundamentam-se basicamente na literatura especializada sobre formação de professoras/es (formação inicial e continuada, autoformação, narrativas, experiências e histórias de vida na formação de professoras/es), sobre educação a distância e trabalho docente. A autora mais citada na dissertação que investiga a formação de professores "em serviço" por meio da utilização da educação a distância foi Maria Luiza Belloni. No que diz respeito à formação de professoras/es, profissão docente, identidade profissional docente, saberes docentes e formação profissional, conhecimentos das/dos professoras/es, histórias de professoras/es, experiências, concepções e práticas de professoras/es, tempo de trabalho, intensificação do trabalho docente, precarização do trabalho docente, as quatro dissertações recorreram principalmente a autores como, por exemplo, António Nóvoa e Maurice Tardif. Quanto à formação de professoras/es, práticas pedagógicas e pensamento reflexivo, as/os pesquisadoras/es referendaram-se especificamente em John Dewey.

Quanto às metodologias, as dissertações apresentaram estudos de natureza qualitativa, descritiva, exploratória e fenomenológica de cunho etnográfico. Mais especificamente, quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e "narrativas de formação" como fontes principais de pesquisa – destaque para as histórias autobiográficas. A aplicação de questionários, a pesquisa documental e a observação participante também foram procedimentos utilizados para produção de dados. De uma maneira geral, os registros durante a coleta de dados foram realizados em cadernos de campo, gravação de áudios, entrevistas, transcrição de

entrevistas, acompanhamento de reuniões de trabalho e observações do cotidiano da pesquisa. Quanto aos procedimentos de análise de dados, as/os pesquisadoras/es das quatro dissertações trabalharam com análise de conteúdo, análise textual, discursiva e interpretativa.

As dissertações defendidas em 2008, "*A educação a distância para o professor em serviço*" e "*Reflexão e ação pedagógica do tutor do Projeto Veredas: um estudo à luz das ideias de Dewey*", versaram sobre o "programa de formação inicial 'em serviço'" desenvolvido pela Secretaria de Estado de Minas Gerais (SEE-MG) nos anos de 2002 a 2007 – o chamado "*Projeto Veredas - Formação Superior para Professores a Distância*".

A dissertação "*A educação a distância para o professor em serviço*" foi defendida em 2008, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), por Juliana Cordeiro Soares Branco. Essa pesquisa teve como objetivo geral contribuir para a discussão sobre a formação profissional da/do docente, desenvolvida por meio da educação a distância (EaD) e "em serviço". As/Os participantes da pesquisa foram professoras/es da rede estadual de Minas Gerais, ex-cursistas do Projeto Veredas e do curso de licenciatura para a educação básica ofertado por meio da EaD em uma universidade pública de Minas Gerais (BRANCO, 2008).

Conforme descreve a pesquisa realizada por Branco (2008), foram entrevistadas/os vinte e três (23) cursistas, sendo dezesseis (16) da licenciatura em educação básica e sete (07) ex-cursistas do Projeto Veredas da Secretaria de Estado de Educação e do curso de licenciatura em educação básica/anos iniciais do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (CAED-UFOP).

Ao analisar a pesquisa conduzida por Branco (2008), fica claro que, após a promulgação da Lei 9.394/96, docentes da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais temiam a perda de seus empregos e, conseqüentemente, começou uma verdadeira "corrida pelo diploma". Muitas/muitos professoras/es entenderam que, até o final da década da educação (1997-2007), elas/es deveriam ter "formação em nível superior" para continuar a exercer o magistério (BRANCO, 2008).

Segundo Branco (2008) a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) criou, então, o "Projeto Veredas" que visava à formação, em nível superior, de professoras/es das quatro primeiras séries do ensino fundamental no estado.

Ainda de acordo com Branco (2008), o Projeto Veredas foi implantado com os objetivos de: (a) habilitar, em curso de graduação plena, as/os professoras/es das redes públicas de educação de Minas Gerais, de acordo com a legislação vigente; (b) elevar o nível de competência profissional das/dos docentes em exercício; (c) contribuir para a melhoria do desempenho escolar das redes públicas de Minas Gerais, nos anos iniciais do ensino fundamental; e (d) valorizar a profissionalização docente. Vale ressaltar que a legislação da década de 1990 validava a realização de cursos EaD para professoras/es "em serviço".

Apesar de a formação ser um elemento importante para o processo de profissionalização, as/os cursistas do Projeto Veredas apontaram, na pesquisa de Branco (2008), várias dificuldades durante a realização dos cursos, tais como: a intensificação e as condições precárias do trabalho docente, o aumento das tarefas diárias, a organização do tempo para dar conta dos estudos, bem como a exploração do trabalho docente, obrigando a/o professora/professor a estudar em jornadas extras – à noite, fins de semana e/ou férias, "com sérios prejuízos para seu trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação" (BRANCO, 2008, p. 125).

Fica evidente, então, que houve um aumento significativo nas atividades assumidas pelas/pelos docentes ao iniciarem o "Projeto Veredas". Por outro lado, essa "formação inicial 'em serviço'", realizada em Minas Gerais, ao mesmo tempo que implicou aumento das atividades docentes, também contribuiu positivamente para que as/os professoras/es aprendessem a refletir sobre a prática (BRANCO, 2008).

A pesquisa intitulada "*Reflexão e ação pedagógica do tutor do Projeto Veredas: um estudo à Luz das ideias de Dewey*" foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Juiz de Fora (UFJF) e defendida, em 2008, por Pedro Gabriel Perissinotto. Esse trabalho teve como objetivo investigar o processo de reflexão da/do tutora/tutor no Projeto Veredas. Os sujeitos da pesquisa foram oito tutoras/es da agência de formação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) que atuaram no referido projeto de 2002 a 2005. No Projeto Veredas, a tutoria tinha papel fundamental no processo de formação das/dos cursistas, seja na orientação da prática pedagógica ou nas orientações dos estudos dos conteúdos teóricos. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas para a coleta, análise e interpretação dos dados e as categorizações temáticas foram organizadas por meio da análise do conteúdo.

Essa pesquisa trouxe alguns elementos que evidenciaram que a "formação inicial" das/dos professoras/es da rede estadual de Minas Gerais se organizou por meio da interação entre as/os professoras/es tutoras/es e as/os cursistas do Projeto Veredas. Como mais bem detalhado no relatório final da pesquisa conduzida pelo PRODOC, a interação professora/professor-aluno (neste caso, as/os professoras/es da rede estadual estavam na condição de alunas/os do curso) é o núcleo essencial do *ser/estar* docente, portanto, da **condição docente**, e se amplia para além dessa relação professora/professor-aluno, envolvendo também relações entre pares, com as/os dirigentes, a comunidade escolar, reforçando que realmente se trata de uma realidade interacional (ver PRODOC, 2024).

Perissinoto (2008) analisou, então, o papel das/dos tutoras/es nas atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica das/dos professoras/es cursistas do Projeto Veredas, utilizando as ideias de John Dewey.

No Projeto Veredas, a reflexão sobre a prática pedagógica foi um dos elementos centrais para a formação das/dos professoras/es, pois compreendia-se que, na docência, deve ocorrer o exercício da análise na tomada de decisões em processo, refletindo-se acerca da própria prática e, ao fazer isso, a/o professora/professor utiliza a reflexão como fonte instituinte e transformadora.

Ao acompanhar as práticas pedagógicas das/dos professoras/es cursistas, as/os tutoras/es tinham como tarefa orientar as práticas pedagógicas das/dos docentes. Porém, segundo um documento do Projeto Veredas, "não se tratava de reduzir tudo à prática, mas de criar condições para se trabalhar a relação dos aspectos teóricos e práticos da ação docente, de modo que o professor-cursista desenvolvesse as competências relacionadas aos seus instrumentos de trabalho de forma articulada com os seus fundamentos pedagógicos" (*apud* PERISSINOTO, 2008, p. 11).

Podemos inferir que outros aspectos da **condição docente**, ou seja, do *ser* e *estar* docentes, foram também influenciados, a saber: a dialogicidade na relação professora/professor-aluno; as posturas, os valores, os sentimentos e as sensibilidades; o desenvolvimento da prática pedagógica com o uso de recursos diversos para o ensino. Ao promover a comunicação e o diálogo no decorrer das atividades presenciais, incluindo visita à sala de aula e atividades coletivas presenciais, realizadas aos sábados, a/o tutora/tutor superou as limitações da ausência da/do professora/professor na educação a distância, rompendo com o possível isolamento do estudante (PERISSINOTO, 2008).

O pensamento reflexivo fez parte das ações das/dos tutoras/es, mesmo sem elas/eles terem necessariamente consciência disso. Nas palavras do autor, "podemos ver como os tutores desenvolveram reflexões durante o processo de orientação e avaliação da prática pedagógica do cursista, além de refletirem sobre a sua prática de tutoria" (PERISSINOTO, 2008, p. 123).

A dissertação intitulada "*Formação de Professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia*", defendida em 2012, descreve a relação entre os saberes e fazeres das/dos professoras/es de química e bolsistas do PIBID/Química em escolas do ensino médio em Uberlândia. A pesquisa foi realizada por Everton Bedin do curso de Pós-graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Esse estudo teve por objetivo entender como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Uberlândia influenciou a formação de professoras/es de Química no subprojeto Pibid/Química/UFU. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa de natureza qualitativa foi o estudo de caso de cunho etnográfico por meio do qual realizou-se um estudo de campo nas escolas participantes do Pibid/UFU que possuíam o subprojeto da área de Química. Participaram como sujeitos da pesquisa, cinco professoras/es supervisoras/es do PIBID e cinco bolsistas em cinco escolas diferentes da rede estadual de ensino médio.

Verificou-se que os trabalhos realizados, no referido subprojeto, possibilitaram o estreitamento das ações da UFU com as escolas públicas, fazendo emergir saberes para formação de professoras/es pelas negociações ocorridas nas escolas participantes quando da proposição de ações específicas a serem realizadas no ambiente educacional. O Pibid/Química/UFU, nessa vertente, mostrou-se um importante instrumento de profissionalização docente, apesar de limitações e dificuldades verificadas durante o desenvolvimento dessa investigação acadêmica.

Bedin (2012) aponta o fortalecimento da formação de professoras/es por meio da criação de espaços de reflexão sobre e na prática docente e a relação entre escolas e universidade. Como se sabe, programas de iniciação à docência foram implementados pela CAPES, a partir de 2007. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve como objetivos: fomentar a relação entre escolas e universidades e fortalecer a formação inicial das/dos licenciandas/os e a formação continuada das/dos professoras/es da educação básica.

Por fim, Bedin (2012) destaca que a profissão professor advém de um processo inerente de atributos sociais e culturais – um processo de significados e experiências que se interrelacionam intrinsecamente a uma sociedade, indiferentemente do espaço ou lugar, pois modificam e arquivam a identidade profissional.

A dissertação intitulada "*Experiências (auto)formativas na narração de histórias de vida de duas professoras: caminho do fazer docente*" foi defendida em 2016, por Thalita Rodrigues Ferreira, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Essa pesquisa discute as experiências presentes nas narrativas de duas mulheres – os caminhos de (auto)formação e do ser professora ao longo das vidas delas.

Ao usar como eixo norteador da fala os laços afetivos/formativos das professoras com as diferentes manifestações artísticas, a temática levou-nos à memória de momentos cruciais nas definições de si e de suas práticas pedagógicas. As protagonistas da pesquisa foram duas professoras: uma delas, professora do Departamento de Educação na UFSJ, e a outra professora regente de aulas da unidade curricular Arte, nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio na Escola Estadual Afonso Pena Júnior, em São Tiago, Minas Gerais, desde 2007.

Para isso, a pesquisadora utilizou-se do método autobiográfico e o conceito de experiência no campo da educação (LARROSA, 2011). As pesquisas realizadas contaram com amplo material biográfico (entrevistas transcritas, anotações de campo, fotos e vídeos), sendo as narrativas transcritas o meio principal de análise, seguidas dos textos não verbais e fotografias exploradas no texto.

Ferreira (2016) adotou uma abordagem teórico-metodológica que *escuta, dá voz e vez* à/ao professora/professor, por meio de análises de histórias de vida e trajetórias da profissão, o que, de fato, para Nóvoa (1995), representou uma nova abordagem nas pesquisas sobre formação de professoras/es por se opor aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas. Para Nóvoa (1995), essa nova abordagem passou a colocar a/o professora/professor como foco central de estudos e debates, ao considerar o quanto o modo de vida pessoal acaba por interferir no profissional. O autor acrescenta que esse movimento surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores" (*apud* FERREIRA, 2016, p. 16).

Finalmente, ao realizar a leitura das quatro dissertações, observamos que não há uma discussão específica acerca do conceito de **condição docente**, mas essa ideia é, de alguma maneira, utilizada em todas essas investigações acadêmicas, pois, ao implicar aspectos objetivos e subjetivos relativos ao *ser* e ao *estar* docentes, e ao constituir a docência como uma categoria própria da/ do professora/professor em interação com o aluno, sendo ambos sujeitos sóciohistóricos e culturais, é possível afirmar que, mesmo que não sendo explicitamente mencionada, há a utilização dessa noção nas quatro produções acadêmicas aqui analisadas.

Considerações finais

Concordamos com Fanfani (2005; 2010) quando ele afirma que a "expressão *condição docente* é útil para denominar um *estado* do processo de construção social do ofício docente" (FANFANI, 2010, p. 2). A partir da análise das quatro dissertações sobre "formação inicial de professoras/es" da rede estadual de Minas Gerais, podemos afirmar que as/os docentes dessa rede de ensino se encontram em um processo permanente de construção da **condição docente**, ou seja, do *ser* e do *estar* na profissão. Portanto, esse é um processo que movimenta desde as políticas de formação de professoras/es (inicial e continuada), os percursos de formação, as histórias pessoais e profissionais, o *ser* e *estar* na profissão, as condições do trabalho docente, a precarização e intensificação desse trabalho, os saberes necessários para o exercício da profissão e, por isso, apresenta "feições variadas".

Nas dissertações analisadas, observa-se que a docência existe como realidade objetiva, mas também em termos de suas experiências e características subjetivas. São professoras e professores que ganham sua vida ensinando em instituições escolares (no caso, as escolas públicas do estado); sujeitos sociais e culturais "capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem". Sendo assim, tais dimensões subjetivas também permeiam os estudos sobre a **condição docente** que dialogaram com a temática da "formação inicial de professoras/es" da rede estadual de Minas Gerais.

Referências

BRANCO, J. C. S. **A Educação à Distância para o professor em serviço**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João del Rey, 2008.

BEDIN, E. **Formação de Professores de Química**: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

FANFANI, E. T. Condição docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FANFANI, E. T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FERREIRA, T. R. **Experiências (Auto)Formativas na Narração da História de Vida de duas Professoras**: caminhos do ser-fazer docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei, 2016.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as Histórias da sua Vida. *In*: António Nóvoa (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 1995. v. 4, p. 11-30.

PERISSINOTTO, P. G. **Reflexão e Ação pedagógica do Tutor do projeto Veredas**: um estudo à Luz de Dewey. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

PRODOC. Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente. **Relatório de pesquisa**: A condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG/FaE/PRODOC, 2024.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

A ESCOLHA PELOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO: PERFIL DOS ESTUDANTES E MOTIVAÇÕES

CHOOSING UNDERGRADUATE COURSES AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF OURO PRETO: STUDENT PROFILE AND MOTIVATIONS

Letícia Pereira de Sousa¹²⁷

Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, País
Formação e Profissão Docente – FOPROFI
Eixo 2

Resumo

Diante da expansão do ensino superior, resultante da implantação de políticas públicas de ampliação do acesso, às discussões sobre a democratização, permanência, diplomação e evasão ganharam destaque no cenário nacional (PEIXOTO, 2017). Nesse contexto, a ampliação da rede federal de ensino superior, junto a adoção de mudanças no formato de seleção dos candidatos, como é o caso SiSU, são fatores que podem influenciar no processo de escolha da instituição e do próprio curso de graduação. A presente pesquisa teve por objetivo analisar as motivações para escolha pelos cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o questionário online no Google Forms, enviado, por e-mail, a todos os estudantes dos cursos de licenciatura da UFOP. Dos 1.652 estudantes matriculados no ano de 2022, 247 responderam ao formulário, o que representa 14,95%. Os dados foram analisados à luz dos estudos sobre formação de professores (GATTI ET AL, 2019; TARDIF, 2012) e de produções do campo da Sociologia do Ensino Superior (COULON, 2008; PORTES, 2001; NOGUEIRA; PEREIRA, 2010). Os dados mostraram que os estudantes de licenciatura da UFOP, participantes da pesquisa, são majoritariamente mulheres, na faixa etária de 18 a 24 anos, que se autodeclararam como pretas e pardas, solteiras, egressas de escola pública, provenientes de família com renda bruta familiar de até três salários mínimos. A escolha pela licenciatura ocorreu sob influência da escola e da família e a motivação se pautou no gosto pessoal e na possível contribuição para a sociedade, correlacionando a formação profissional a uma vocação.

Palavras-chave: Escolha do Curso Superior. Licenciatura. Formação de professores. Educação Superior.

Abstract

Faced with the expansion of higher education, resulting from the implementation of public policies to expand access, discussions about democratization, permanence, diplomaization and evasion gained prominence on the national scene (PEIXOTO, 2017). In this context, the expansion of the federal higher education network, along with the adoption of changes in the candidate selection format, as is the case with SiSU, are factors that can influence the process of choosing the institution and the undergraduate course itself. The objective of this research was to analyze the motivations for choosing the degree courses offered by the Federal University of Ouro Preto (UFOP). As a data collection instrument, an online questionnaire on Google Forms was used, sent by email to all students on UFOP undergraduate courses. Of the 1,652 students enrolled in 2022, 247 responded to the form, which represents 14.95%. The data were analyzed in light of studies on teacher training (GATTI ET AL, 2019; TARDIF, 2012) and productions in the field of Sociology of Higher Education (COULON, 2008; PORTES, 2001; NOGUEIRA; PEREIRA, 2010). The data showed that the undergraduate students at UFOP, participating in the research, are mostly women, aged between 18 and 24, who self-declare as black and brown, single, graduated from public schools, coming from families with gross family income of up to three minimum wages. The choice for a degree occurred under the influence of school and family and the motivation was based on personal taste and the possible contribution to society, correlating professional training with a vocation.

Keywords: Choice of Higher Education Course. Graduation. Teacher training. College education

127 Letícia Pereira de Sousa, ORCID: 0000-0003-1033-7662. Universidade Federal de Ouro Preto; Núcleo de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação (NAP/PROGRAD/UFOP). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui Mestrado em Educação e graduação em Pedagogia, ambos pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5751944654322786> E-mail: leticiasousa@ufop.edu.br

Introdução

Amparadas no discurso de democratização do acesso à Educação Superior, a partir de 2003 foram implantadas uma série de políticas públicas com o objetivo de ampliar o acesso a esse nível de ensino, contemplando ações no setor público e privado, na modalidade presencial e a distância (PEIXOTO, 2017; SOUSA, 2020).

A ampliação da rede federal de Educação Superior, junto a adoção de mudanças no formato de seleção dos candidatos, como é o caso Sistema de Seleção Unificada (SiSU), são fatores que podem influenciar no processo de escolha da instituição e do próprio curso de graduação.

A escolha do curso superior pode ser compreendida para além dos gostos e preferências individuais e ser analisada a partir da configuração social da qual são provenientes os sujeitos, conforme mostra Bourdieu (1998) ao analisar o sistema universitário francês. Em consonância com os dados de tal autor, pesquisas nacionais têm mostrado o peso da origem social na escolha das carreiras. A escolha do curso superior está relacionada com a realidade social do sujeito, a estrutura familiar, a posição social ocupada pela família no seio da sociedade, trajetória escolar, gênero, idade e até mesmo a etnia dos candidatos. Fatores como prestígio do curso, seletividade, número de vagas, turno, relação candidato por vaga, espaço geográfico, condições de permanência, duração do curso, retorno financeiro, mercado e condições de trabalho também podem influenciar no processo de escolha. Não obstante, aliados a tais condições objetivas, têm-se, ainda, os gostos e preferências por determinadas áreas de conhecimento e atuação, que se relacionam também à configuração social à qual pertence o sujeito. Ou seja, os gostos se relacionam ao *habitus* incorporado, fruto da socialização em determinados meios sociais (PORTES, 2001; NOGUEIRA; PEREIRA, 2010; SOUSA, 2020).

No caso das licenciaturas, o estudo de Gatti et al (2019), a partir dos microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dos anos de 2005 e 2014 que abrangeu os cursos de licenciatura do País, evidencia um crescimento na proporção de estudantes de Pedagogia, mas por outro lado uma queda generalizada no percentual de estudantes das demais licenciaturas. Tal fato se relaciona a baixa atratividade dos cursos de formação de professores e à desvalorização da carreira docentes, conforme já abordado por outros autores (TARDIF, 2012; TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010; GATTI et al. 2009).

Nesse cenário, dados do processo seletivo na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) acompanham a tendência nacional de diminuição na procura por cursos de formação de professores. Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as motivações para escolha dos cursos de licenciatura ofertados pela UFOP e o perfil desses estudantes.

Além desta Introdução e Considerações Finais, o texto foi organizado em três partes. A primeira, apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta de dados. A segunda parte, apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, correlacionando com estatísticas nacionais. Por fim, a terceira seção aborda as motivações para escolha pelos cursos de licenciatura da UFOP e as perspectivas futuras dos estudantes.

Procedimentos Metodológicos

A perspectiva metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa se apoiou, primeiramente, na revisão da literatura sobre o tema tratado, declaradamente as produções referentes à escolha do curso, acesso, permanência e evasão na educação superior.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, os dados dos licenciandos, matriculados na UFOP em abril de 2022, foram disponibilizados pela Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD). Estabeleceu-se o contato com os licenciandos por e-mail para apresentação da pesquisa e envio do questionário online. Devido às especificidades dos cursos ofertados na modalidade a distância, optou-se por trabalhar apenas com os cursos de graduação presenciais.

O questionário foi composto por 42 questões, sendo 40 de múltipla escolha e duas abertas. Dos 1.652 estudantes matriculados em 2022, 247 responderam à pesquisa, o que representa 14,9%. A utilização do questionário como ferramenta para a coleta de dados apresenta algumas vantagens como, por exemplo, possibilidade de alcançar muitas pessoas, facilidade de aplicação e baixo custo para sua produção e destinação ao público de interesse. Contudo, tem-se como desafio o percentual de retorno (MARCONI; LAKATOS, 1996).

A pesquisa foi realizada com o apoio das estudantes do curso de Pedagogia: Iris Madalena Feijó Braga, Karen Cecília Dias Amorim e Josiane Aparecida Machado. Contou com a colaboração da professora do Departamento de Educação da UFOP, Célia Maria Fernandes Nunes.

Caracterização dos licenciandos participantes da pesquisa

A UFOP oferta, atualmente, 13 cursos presenciais de licenciatura: Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química, e três cursos na modalidade a distância: Geografia, Matemática e Pedagogia.

As informações apresentadas neste tópico são provenientes do questionário enviado ao universo de estudantes matriculados nos cursos presenciais de licenciatura da UFOP. Obteve-se retorno de 14,95% do universo investigado.

No que se refere à idade, 63,6% dos participantes têm entre 18 e 24 anos, faixa estaria considerada a ideal para ingresso e conclusão da educação superior. Quanto ao gênero, 64% se declararam como mulher cis. A concentração do público feminino no ensino superior é um movimento geral. De acordo com a V Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES (ANDIFES, 2019) a presença feminina nos cursos de graduação vem crescendo desde 1996. No que se refere aos cursos de formação de professores, dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023) mostram que 73,3% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura, no ano de 2022, eram do sexo feminino.

Com relação à cor/raça dos participantes há, inicialmente, um predomínio de pessoas autodeclaradas brancas (48,2%), seguido de pardos (26,7%), pretos (22,7%) e amarelos (2,4%). Destaca-se que não houve participante autodeclarado indígena. Ao realizar o agrupamento dos dados de pretos e pardos sob a categoria negro, observa-se um predomínio de estudantes negros participantes da pesquisa (49,4%). Este dado está em consonância com a representatividade desta população no Estado de Minas Gerais (45,10% brancos, 44,6% pardos, 9,20% pretos, 1% amarelo e 0,2% indígenas), conforme dados do Censo Demográfico (IBGE, 2020).

Quanto ao estado civil, grande parte dos participantes da pesquisa declararam-se solteiros, totalizando aproximadamente 89%, 7% casados e 4% em união estável. Segundo a pesquisa sobre o perfil dos graduandos (ANDIFES, 2019) a proporção de solteiros da Região Sudeste é de 89,4% e 9,5% de casados ou que vivem em união estável.

Quanto à renda familiar, aproximadamente 54% dos estudantes estão na faixa entre 1 e 3 salários mínimos (SM), cerca de 23% sobrevivem com renda igual ou inferior a um salário mínimo, quase 18% estão na faixa entre 4 a 6 SM e por volta de 5% com uma renda maior que 6 SM. É interessante notar que quanto mais elevado o padrão de rendimento familiar, menos representativa é a amostra de estudantes nas licenciaturas.

Os cursos de formação de professores, mesmo antes da implantação da Lei de Cotas, tinham como público representativo os estudantes egressos de escolas públicas. No período de 2005 a 2014 o percentual desse grupo nos cursos das universidades públicas saltou de 68,3% para 80,8% (GATTI ET AL, 2019).

Investigou-se, também, a categoria administrativa da escola responsável pela oferta do ensino médio e constatou-se que 74% dos respondentes eram oriundos integralmente de escolas públicas, 16% eram egressos da rede privada, 6% cursaram o ensino médio em escolas públicas e privadas, cerca de 3% formaram-se por meio do programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA), 0,8% fizeram o sistema de ensino supletivo e 0,4% concluíram o ensino médio via ENEM. Os dados de Gatti et al (2019), sobre o perfil do licenciandos no Brasil, evidenciam que os estudantes dos cursos de formação de professores são egressos de cursos médios de formação geral, pouco expressivo são os estudantes que fizeram o ensino técnico e menor ainda a proporção daqueles provenientes de cursos supletivos.

Os aspectos sobre a renda familiar e o tipo de escola frequentada pelos participantes se relaciona ao perfil social dos estudantes que geralmente buscam pelos cursos de formação de professores. Sobre este aspecto, Setton (2007) nos diz que os alunos provenientes de escolas públicas comumente são de classe desfavorecida e tem sua oportunidade de acesso ao ensino superior muito limitada. Neste contexto, a desvalorização da profissão docente, conjuntamente com a baixa concorrência, pode incitar os alunos oriundos de escolas públicas a prestarem o processo seletivo para os cursos de formação de professores.

A escolha pelos cursos de licenciatura da UFOP

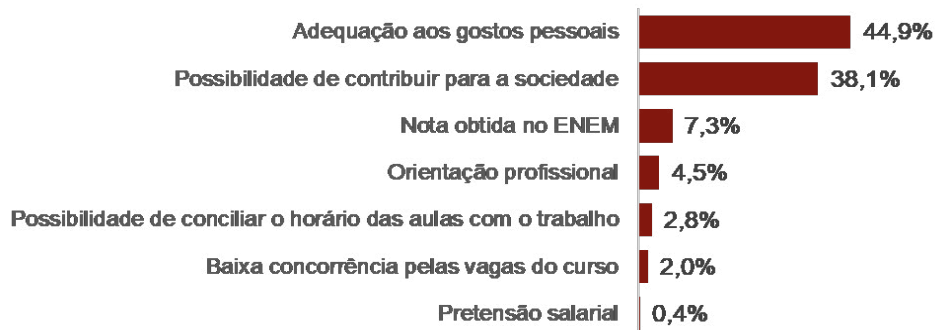
O processo de escolha do curso superior é algo complexo e objeto de estudos do campo da Sociologia da Educação Superior, que busca identificar as variáveis que influenciam nessa tomada de decisão (PORTES, 2001; NOGUEIRA; PEREIRA, 2010; SOUSA, 2020). Conforme Elias (1994,

p. 21), as ações e escolhas dos sujeitos “dependem largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância, da escolarização que recebe”. Contudo, trajetórias tidas como singulares e atípicas permitem compreender como alguns sujeitos rompem com tais tendências e alcançam níveis superiores de escolarização em cursos extremamente seletivos.

Nesse sentido, a escolha do estabelecimento de ensino pode ser realizada de forma cuidadosa seguindo os preceitos familiares de ampliação do capital cultural ou de forma mais utilitarista, considerando a localização e chances de ingresso mediante as notas de corte do processo seletivo do SiSU. Em vista disso, 67% dos pesquisados afirma ter sido a UFOP sua primeira opção de instituição de ensino superior.

Quanto à escolha pelo curso de graduação, é possível observar no Gráfico 1 que os principais motivos se referem à adequação aos gostos pessoais (44,9%) e à possibilidade de contribuir com a sociedade (38,1%).

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes quanto à motivação pela escolha do curso



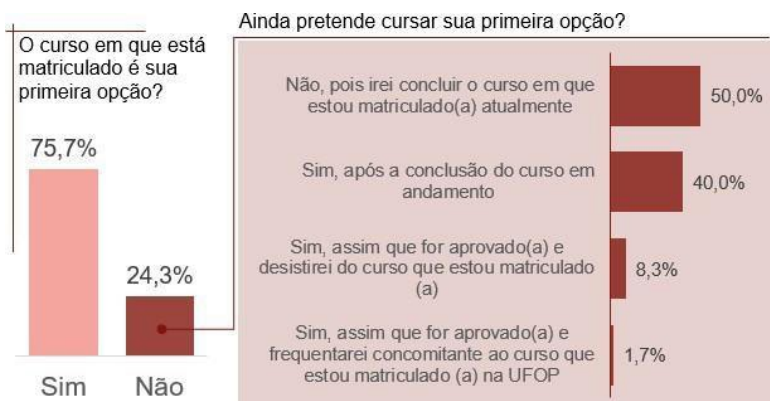
Fonte: elaboração própria.

A ampliação do acesso de estudantes egressos de escola pública, pretos, pardos e estudantes de camadas populares na educação superior, não elimina a segregação dos alunos por curso. De acordo com Gatti *et al* (2019, p. 142) a “própria escolha pelas licenciaturas figura como um deles, uma vez que em diversas escalas elas são apontadas como cursos de menor prestígio”. Destaca-se, ainda, a representação social que permeia a escolha pelo magistério a partir de uma vocação ou dom, em que “estão presentes as ideias de missão, compromisso e dedicação (GATTI *ET AL*, 2019, p.151), como pode ser observado na segunda categoria de resposta mais representativa do Gráfico 1.

Em seguida tem-se como motivação a nota obtida no ENEM (7,3%), orientação profissional (4,5%), possibilidade de conciliar trabalho e graduação (2,8%), baixa concorrência (2%) e pretensão salarial (0,4%). A escolha do curso a partir da nota de corte, caracterizada por Abreu e Carvalho (2014) como “procedimento de matching”, nem sempre leva os estudantes à primeira opção de curso. Aqueles que não se consideram capacitados para competir por uma vaga nos cursos mais concorridos, tendem, ao avaliar suas reais chances, a se concentrar naqueles considerados de maior facilidade de ingresso.

Para aprofundar os aspectos que tangem ao ingresso na licenciatura, questionou-se o número de tentativas de ingresso. Tem-se que 52,6% dos respondentes ingressou no curso na primeira vez que realizou o processo seletivo. Relacionado a isso, buscou-se investigar se o curso em que os estudantes estavam matriculados se configurava como a primeira opção na candidatura universitária, conforme evidencia o gráfico, a seguir.

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes quanto à primeira opção de curso



Fonte: elaboração própria

Os dados mostram que 75,7% dos licenciandos pesquisados encontravam-se matriculados no curso indicado como primeira opção no processo seletivo. E 24,3% cursavam a graduação indicada como segunda opção. Destes, 50% disseram que não pretendem cursar a primeira opção, pois irão concluir o curso atual. Já 40% relataram que, após a conclusão do curso atual, pretendem cursar o curso prioritário. Destaca-se que cerca de 8% declararam que vão desistir do curso atual em função da primeira opção, quando conseguirem a aprovação. E aproximadamente 2% disseram que vão cursar o curso prioritário concomitante ao atual, caso consigam a aprovação.

Quanto à influência no processo de escolha do curso superior, 51% dos participantes apontam a escola (34,9%), os familiares (30,9%), os amigos (25%) ou a mídia (9,2%) como agentes que contribuíram para a escolha do curso de licenciatura.

Sabendo que em alguns casos o candidato ao processo seletivo escolhe seu curso em função da nota, a pesquisa investigou se os respondentes sabiam a diferença de modalidade entre cursos de licenciatura e bacharelado, obtendo 73% de respostas positivas e 27% negativas.

Outro fator importante à pesquisa, relacionado aos aspectos do curso que perpassam pela escolha, foi averiguar se os participantes tinham conhecimento sobre as áreas de atuação do profissional formado em licenciatura. Como retorno, 74,5% responderam sim e 25,5% não. Nesse caminho, foi perguntado também se os estudantes verificaram o turno de oferta do curso e 77,73% disseram que sim. O desconhecimento de tais informações pode se constituir em empecilho para a permanência dos estudantes, tendo em vista questões relacionadas a trabalho, deslocamento e expectativa quanto ao curso.

Foi perguntado aos alunos participantes da pesquisa quais as perspectivas após a conclusão do curso. A maioria (41,4%) tem a intenção de continuar os estudos por meio de uma pós-graduação, seguido daqueles que visam a entrada no mercado de trabalho (35,7). Com percentuais menos representativos aparecem aqueles que desejam fazer outro curso superior (14,4%), empreender em negócio próprio na área educacional (6,6%), entre outras variáveis menos expressivas numericamente.

Considerações finais

Os dados provenientes do questionário permitem caracterizar os estudantes de licenciatura da UFOP, matriculados em 2022 e participantes da pesquisa, como majoritariamente mulheres, na faixa etária de 18 a 24 anos, que se autodeclararam como pretas e pardas, solteiras, egressas de escola pública, provenientes de família com renda bruta familiar de até três salários mínimos. A escolha pela licenciatura ocorre sob influência da escola e da família e a motivação se pautou no gosto pessoal e na possível contribuição para a sociedade, correlacionando a formação profissional a uma vocação. Dente as perspectivas profissionais após a conclusão do curso, destaca-se o desejo cursar uma pós-graduação e o ingresso no mercado de trabalho, ambos aspectos indicativos da integração dos estudantes ao curso de área de formação.

Para promover a intensificação do processo de integração dos licenciados ao curso e consequentemente sua diplomação, os dados indicam a necessidade ampliação da divulgação de informações sobre as áreas de atuação, turno do curso e diferenças entre licenciatura e bacharelado, visto que cerca de 30% dos estudantes desconheciam tais informações no momento da seleção,

bem como melhoria da comunicação institucional. Os estudantes relatam serem os amigos a maior fonte de informação sobre as atividades acadêmicas, aparecendo de forma menos expressiva os canais institucionais.

Cerca de 25% dos participantes não tinham a licenciatura como primeira opção. Isto evidencia que aqueles estudantes que não se consideram capacitados para competir por uma vaga nos cursos mais concorridos, tendem, ao reavaliar suas reais chances, a se concentrar naqueles considerados de maior facilidade de ingresso, devido à nota de corte inferior em um exercício claro da "causalidade do provável", conforme apontado por Bourdieu (1998, p. 111).

De forma geral, as licenciaturas figuram como cursos de fácil acesso e nota de corte mediana, frente aos demais cursos. Dessa forma, "o que não é objetivamente acessível não passa a ser subjetivamente desejável" (LAHIRE, 2011, p. 15).

A atratividade dos cursos de licenciatura perpassa por questões materiais e simbólicas, como a valorização da profissão docente no Brasil e a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais, que contribuam com o processo formativo dos discentes (SOUSA; NUNES, 2023). É preciso reverter a tendência de diminuição na relação de candidatos por vaga nos cursos de licenciatura e diminuir os índices de evasão sob pena de vivenciarmos um "apagão docente", conforme alardeado pela mídia, após a divulgação dos dados do Censo de Educação Superior de 2022, que mostram a ampliação da evasão nos cursos de formação de professores.

Referências

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES** – 2018. Brasília: Fonaprace, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

ABREU, Luís; CARVALHO, José Raimundo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em universidades. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA*, 42., 2014, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEC, 2014. Disponível em: https://www.anpec.org.br/encontro/2014/submissao/files_I/i8-63b19702151c4ea9c41924b9a7a7b9d8.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 jan. 2024.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro, 2019.

LAHIRE, Bernard Lahire. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Vol. XXI, 2011, pág.13-22.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Mari. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PEREIRA, Flávia Goulart. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por Pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TFSj6p5RdCwnRdvpTkWnk7D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Democratização e desigualdades na educação superior: o caso do Brasil. **Universidades – UDUAL**, México, n. 74, oct./dic. 2017. p.51-62. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37354774005.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG** – um estudo a partir de cinco casos. 2001. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13, UFPE, Recife/PE, **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

SOUSA, Letícia Pereira de; NUNES, Célia Maria Fernandes. Política Nacional de Formação de Professores: um estudo sobre a evasão no Curso de Pedagogia. **Colloquium Humanarum**, 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4483>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SOUSA, Letícia Pereira de. **A moradia estudantil no processo de afiliação e integração à vida acadêmica**. 374 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM VARGEM GRANDE - MA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁXIS

CONTINUING TEACHER TRAINING IN VARGEM GRANDE - MA: REFLECTIONS BASED ON PRAXIS

Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro¹²⁸

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil
Grupo de Pesquisa - Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD
Eixo 2

Lélia Cristina Silveira de Moraes¹²⁹

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil
Grupo de Pesquisa - Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD

Resumo

No presente artigo discutimos a Formação Continuada de professores a partir de estudos que sistematizam os resultados de uma pesquisa que analisa a proposta de formação continuada desenvolvida pelo “Programa Mais Aprendizagem” no contexto vargem-grandense, considerando a práxis como possibilidade formativa do professor. Integra a linha de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. O percurso metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir da perspectiva qualitativa, que permitiu a apropriação e interpretação dos elementos revelados no estudo. Os resultados reafirmam que as discussões sobre a formação continuada de professores são fundamentais para favorecer práticas educativas mais democráticas e crítica a fim de não servir como um instrumento de reprodução.

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Docente. Práxis.

Abstract

In this article, we discuss the Continuing Education of teachers based on studies that systematize the results of research analyzing the proposal for continuing education developed by the “Programa Mais Aprendizagem” in the context of Vargem Grande, considering praxis as a formative possibility for teachers. It is part of the research line School, Curriculum, and Teacher Education. The methodological approach taken in the development of the research was qualitative, allowing for the appropriation and interpretation of the elements revealed in the study. The results reaffirm that discussions on the continuing education of teachers are essential to foster more democratic and critical educational practices, aiming not to serve as a tool for reproduction.

Keywords: Continuing Training. Teaching Practice. Praxis.

Introdução

O presente artigo, apresenta um recorte da pesquisa já concluída intitulada *A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente*, pesquisa que teve como objetivo central analisar a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA e seus reflexos na prática docente. A problematização principal que guiou esta pesquisa foi a se-

128 **Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro**, ORCID: 0000-0003-3502-411X. Universidade Federal do Maranhão; Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MA); Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande (SEMED/VG). Mestre em Educação pelo Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa-Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Vargem Grande/MA e da Rede Pública Estadual do Maranhão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7538694559914672> E-mail: roseannem_marques@hotmail.com

129 **Lélia Cristina Silveira de Moraes**, ORCID: 0000-0002-7330-553X. Universidade Federal do Maranhão; Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa-Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade Federal do Maranhão, com atuação no curso de Pedagogia e no Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Editora da Revista Educação e Emancipação do PPGE/UFMA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0326760034146239> E-mail: lelia.silveira@ufma.br

guinte: a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vargem Grande/MA contribui para a sua prática docente? Entretanto, neste recorte, objetivamos refletir sobre a formação continuada considerando a práxis como possibilidade formativa do professor.

Para a discussão da temática, neste artigo, apresentamos inicialmente a formação continuada de professores na perspectiva da práxis, considerando-a como elemento formativo do professor. Para tanto, é necessário apresentar algumas concepções de práxis, com base nos estudos realizados por Adolfo Sanches Vázquez (1977) e Moacir Gadotti (2010). Em seguida, apresentamos a formação continuada de professores em Vargem Grande na perspectiva dos professores, gestores e orientadores pedagógicos. Por fim, trazemos algumas considerações tidas como finais para esse momento, considerando os resultados alcançados.

A formação continuada docente e a práxis como elemento formativo do professor

Iniciamos esta seção com uma fala de Paulo Freire (GADOTTI, 2010, p.11), ao prefaciando a obra de Moacir Gadotti, "Pedagogia da Práxis", em que o autor afirma que: "[...] para ter verdades, sabe que é preciso delas não estar demasiado certo [...]". É nessa perspectiva de incertezas que se parte em busca de algumas certezas, ainda que provisórias, porém, nesse momento possa responder algumas questões, apontar caminhos, confirmar algumas hipóteses, ao mesmo tempo em que refutar outras. É nesse caminho que se constitui a presente pesquisa, na busca pela compreensão do objeto, tendo em vista que: "Não é possível situar ou datar um objeto sem compreendê-lo em sua razão de ser". (GADOTTI, 2010, p.11)

Sobre essa discussão Franco (2008), chama a atenção para que se perceba que esse processo formativo do professor persiste em conflito entre as relações de teoria e prática, pois esse processo de abreviamento da formação atende a uma demanda de mercado e não a de qualidade formativa do professor. A autora acrescenta ainda que esta dificuldade formativa acaba por se deslocar para a formação continuada, por meio da qual o professor passa a receber treinamento sobre o que fazer educacionalmente, perdendo de vista, mais uma vez, sua oportunidade formativa.

Nessa direção, a fim de que se possa compreender a práxis como elemento formativo do professor, faz-se necessário que se aprofunde nos estudos acerca do quem vem a ser a práxis, da constituição histórica e filosófica do seu conceito e de como este foi evoluindo ao longo dos tempos, considerando-se os espaços temporais, sociais, históricos e econômicos que envolveram esse percurso e ainda, da interlocução da práxis com a educação, conforme segue.

Concepções de práxis

A Práxis a partir do que é proposto por Vázquez (1977) em seu livro "Filosofia da Práxis", constitui-se em: a) "atividade material do homem social" (p. 6); b) "atividade real, objetiva, material do homem, que só é homem – socialmente – em e pela práxis" (como ser social prático) (p. 7)".

Para Vasquez (1977, p. 185), "toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". O autor se utiliza de Marx para chamar a atenção sobre o equívoco em comparar ou igualar atividade e práxis, alegando que a práxis diz respeito a uma atividade específica, não podendo ser qualquer prática. Vazquez (1977, p. 194) prossegue, fazendo menção de Marx, afirmando que práxis é toda atividade objetiva e real, explicando que: "o objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana".

Assim, a práxis concebida por Vazquez não se resume a mera atividade prática elaborada pela consciência humana, mas se apresenta como atividade material do homem social. Logo, é na práxis e por meio dela que o homem enquanto ser social transforma seu meio e transformando-se, recriando-se, ou seja, na busca pela sobrevivência o ser humano transforma suas próprias condições sociais.

Nessa perspectiva, a práxis deve ser compreendida como possibilidade concreta da elaboração de um projeto de mudança, em que homens e mulheres precisam estar comprometidos com a transformação de si próprio e de suas realidades. Entretanto, para isso só poderá tornar-se realidade mediante a "unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo" (FREIRE, 1980, p. 26). Dessa forma, a práxis contribui significativamente para o processo de conscientização do sujeito, tendo em vista que não é possível chegar-se a esse nível "apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão" (FREIRE, 1980, p.92).

Conforme podemos constatar até aqui, a práxis tem como finalidade a atuação do sujeito no mundo real. Nessa perspectiva, a concepção de práxis está intimamente ligada à dimensão existencial e ontológica do ser humano, que a partir da compreensão da sua própria realidade pode intervir, transformando-a de acordo com as suas intenções, intenções estas conscientes, e diante desta transformação se reconhece como sujeito, num movimento constante de ação-reflexão-ação.

A práxis como possibilidade formativa do professor

Todas as discussões apresentadas até aqui convergem para uma questão básica, qual seja: a necessidade de compreender a práxis como possibilidade formativa do professor, aproximando-a daquilo que compreende a sua prática. Assim, partimos do princípio de que a práxis, como ação transformadora da natureza, por meio da ação consciente do homem, imprime no mundo as características humanas. A compreensão destas características impressas pelo homem na realidade, ou seja, no mundo, refletem a história da transformação que posiciona o homem no tempo e no espaço de sua própria transformação. Corroborando com essa afirmativa, Kosik (1976, p. 44) afirma que: "existir significa ser no tempo".

Trazendo a discussão acerca da práxis para a questão da formação docente, podemos seguir o mesmo raciocínio, de que não ocorre formação docente sem subjetivação, ou seja, a ação de formar-se demanda subjetivação, requerendo humanização nas relações que a envolvem. De modo que, não se pode refletir pela consciência pura, correndo-se o risco de esvaziar-se a relação formativa. Nesse sentido, concordamos com Franco (2008) quando esta afirma que há uma prática que forma, informa e transforma, concomitantemente, os sujeitos e as circunstâncias, as realidades das quais esses sujeitos são parte. Trata-se, portanto, de um processo de formação que envolve a reflexão na e da ação de quem atua, há uma lógica seguida de pressupostos teóricos que ao longo da existência do ser o transforma. A autora afirma ainda que essa ação não se dá de forma mecânica, automática, linear ou repetitiva, mas ao contrário disso: "anos e anos de magistério pode reproduzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis" (FRANCO, 2008, p. 119), anulando uma ação pensada, consciente.

Nesse sentido, compreendemos que o acúmulo de práticas ao longo do tempo, concebidas como experiência de forma ingênua, sem atentar para seus determinantes e seus resultados, não tem efeito formativo real, para tanto, importa que essa ação seja consciente e intencional, portanto, pensada e repensada. Assim como a supremacia da teoria sobre a prática pode transformar a consciência do sujeito acerca dos fatos, das ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Entretanto, no desenvolvimento da compreensão da epistemologia da práxis traz consigo um movimento de reflexão e materialização, de articulação entre teoria e prática, como processos inseparáveis para que se possam produzir transformações. De modo que, não basta desenvolver uma atividade teórica, mas é preciso agir praticamente, pensar os fatos, para só então, transformá-los.

Percurso metodológico

Vargem Grande é um dos 217 (duzentos e dezessete) municípios do estado do Maranhão, atualmente com 85 (oitenta e cinco) anos de emancipação política, conta com uma população de 43.261 (quarenta e três mil, duzentos e sessenta e um) habitantes (IBGE, 2022). O município possui um sistema próprio de ensino formado por vinte e sete (27) escolas na área urbana e setenta e uma (71) na zona rural, atendendo estudantes na faixa etária de zero (0) a catorze (14) anos na Educação Infantil e Ensino Fundamental na modalidade regular e, a partir de quinze (15) anos de idade, na EJA e, ainda a Educação Especial em todos os níveis e modalidades no ensino regular e com Atendimento Especial Especializado (AEE).

O eixo central deste estudo orientou-se em perceber quais as contribuições da formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino para a sua prática docente, desenvolvida pelo "Programa Mais Aprendizagem", uma proposta da Política de Formação Continuada de Professores a nível local.

Como percurso metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa e para a apropriação do objeto estudado optamos por uma abordagem na perspectiva qualitativa, a qual para Gatti e André (2010, p. 30) se constitui: "[...] em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais".

O campo empírico compreendeu 2 (duas) escolas da rede pública municipal, ambas localizadas na sede do município, de onde foram escolhidos 10 (dez) professores os quais se constituíram

os sujeitos da pesquisa. Além dos 10 (dez) professores, também se constituíram sujeitos da pesquisa os gestores e orientadores das referidas escolas, sendo dois de cada escola, totalizando assim 14 (catorze) sujeitos, os quais foram nomeados, PEF1, PEF2, PEF3 e assim por diante até a PEF8, que significam "professora do ensino fundamental", para os gestores G1 e G2 e para os orientadores pedagógicos OPE1 e OPE2, cujo intuito foi preservar o sigilo dos sujeitos da pesquisa.

Com os gestores e orientadores pedagógicos a coleta dos dados foi realizada por meio da utilização de entrevistas, as quais para Cervo e Bervian (2002), se constitui numa das principais técnicas de coletas de dados e pode ser definida como conversa face a face entre pesquisador e entrevistado, a fim de se obter informações sobre determinado assunto.

Assim, seguimos afirmando que a pesquisa qualitativa favorece diversas possibilidades metodológicas, dentre as quais destaca-se o grupo focal, como uma técnica de coleta de dados que, a partir da interação grupal, proporciona aos participantes uma ampla possibilidade de problematização sobre um tema ou foco específico, que adotamos para a coleta junto aos professores. O Grupo Focal oportuniza perceber mais claramente aquilo que nem sempre se consegue apenas com a escrita, mas o que diz as expressões, pois como afirma Gatti (2005, p.68), "entender melhor as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato [...]". Isso é fundamental, visto que o objetivo maior dessa técnica de pesquisa, é "extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento". (GOMES, 2005, p. 279).

Para a análise dos dados, fez-se necessário que se estabeleça uma conexão bem próxima com os objetivos da mesma, devendo ser essa a primeira atitude para o início da análise, tendo como auxílio as teorizações sobre o tema pesquisado. Portanto, os objetivos precisam estar bem definidos e com muita clareza (GATTI, 2005).

Formação continuada de professores: o que revelaram os sujeitos da pesquisa

O estudo sobre formação continuada realizou-se durante o ano de 2018 e 2019, e considerou as formações realizadas pela Coordenação de Formação da SEMED/VG no período de 2017 a 2019. Assim, refletindo sobre as contribuições da formação continuada realizada pela Coordenação de Formação da SEMED/VG para a prática pedagógica do professor as respostas a seguir são significativas:

PEF1: As formações têm nos ajudado a repensar nossas práticas e melhorar nosso trabalho. Nas formações temos a oportunidade de trocar experiências com nossos colegas e perceber o que deu certo em suas salas e que pode dar certo nas nossas também, pois, às vezes, pensamos que os problemas vivenciados nas nossas salas, só nós enfrentamos, e nas formações podemos ver que todos passam pelas mesmas situações.

PEF2: Nos últimos anos as formações passaram a ser mais organizadas, com momentos de estudo e momentos práticos. Nos momentos de estudo temos a oportunidade de abordar sobre as situações de aprendizagem dos alunos, em outros momentos planejamos juntos.

PEF3: Nas formações tenho sido desafiada a pensar sobre como ajudar meus alunos a avançarem naquilo que ainda não foi possível. Tenho alunos com dificuldades em matemática e eu mesma também tinha algumas dificuldades em trabalhar determinados conteúdos e durante as formações foram abordados assuntos bem específicos que me ajudaram.

PEF7: Esse ano foi realmente de muita preocupação para nós, professores do 5º ano, mas tivemos muito apoio na escola e por parte da SEMED, que ofereceu reforço para nossos alunos. [...] a participação da orientadora pedagógica nas formações junto conosco, foi fundamental, pois já saíamos de lá planejando o que faríamos.

As declarações dos sujeitos revelaram que as formações têm refletido nas escolas e nas práticas de sala de aula, uma vez que tem envolvido outros sujeitos, como os orientadores pedagógicos, e não apenas os professores, conforme destaca o PEF7. Destacamos ainda, a fala do PEF3 ao afirmar que os professores têm sido desafiados a buscar melhorias, a estudar para melhorar seu desempenho e adquirir conhecimentos importantes para o desenvolvimento do profissional professor é o que propõe a política ao determinar o foco das formações continuada como sendo: "Todas as formações tem como foco cumprir o que se tem regulamentado e concretizar num conjunto de

instrumentos para auxiliar o professor a organizar seu processo de trabalho, em sala de aula e na escola [...]".(VARGEM GRANDE, 2017b, p. 4).

Quanto a essa questão, do mesmo modo se manifestaram os gestores e orientadores pedagógicos, ao serem entrevistados:

G1: Posso apontar como contribuição o avanço na aprendizagem em relação à leitura e escrita, por meio de um trabalho mais dinâmico em sala de aula, com a utilização de recursos, com atividades lúdicas, os alunos se sentem atraídos e estimulados a aprenderem.

OPE2: As formações têm trazido muitos resultados bons. Esses resultados podem ser notados principalmente depois que as formações passaram a ser organizadas ano a ano, pois antes as formações reuniam todos os professores de todos os anos juntos e ficava muito confuso. Era muito difícil planejar com todos juntos.

Destacamos nas declarações dos sujeitos, principalmente dos G1 e OPE2 a ênfase dada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como reflexo das formações continuadas, segundo eles os resultados das avaliações internas e externas, bem como os testes de fluência tem demonstrado esse avanço. Sobre esse aspecto podemos afirmar que atende ao objetivo geral estabelecido pela Proposta de Política de Formação Continuada de Professores do município, qual seja:

Orientar o trabalho docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo melhorias na aprendizagem dos alunos na área de Leitura, Escrita e Matemática, possibilitando o planejamento, o acompanhamento pedagógico e a avaliação, tendo como foco principal a melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem, com vistas a impactar nos índices do IDEB [...]. (VARGEM GRANDE, 2017b, p. 24).

Trata-se, sem dúvida, de um ponto importantíssimo, entretanto, não pode ser tomado como o único ou mais importante, tendo em vista que o processo ensino aprendizagem não pode e nem deve se resumir ao desenvolvimento de duas únicas habilidades, ou seja, ler e escrever, apesar de sabermos que são as mais consideradas nas avaliações, inclusive nacionais. Nesse sentido, é que reafirmamos a importância de se pensar num processo formativo de professores que promova a emancipação por meio de uma ação pedagógica para além do ler e escrever, mas que proponha o pensar, criar, indagar, dialogar, argumentar, enfim.

Destacamos ainda, a fala do PEF3 e do OPE2 ao afirmarem que os professores têm sido desafiados a buscar melhorias, a estudar para melhorar seu desempenho e adquirir conhecimentos importantes para o desenvolvimento do profissional professor é o que propõe a política ao determinar o foco das formações continuada como sendo: "Todas as formações tem como foco cumprir o que se tem regulamentado e concretizar num conjunto de instrumentos para auxiliar o professor a organizar seu processo de trabalho, em sala de aula e na escola [...]".(VARGEM GRANDE, 2017b, p. 4).

Não deixando de valorizar as iniciativas de formação continuada efetivadas pelo município de Vargem Grande, insistimos numa formação continuada que possa atender às reais necessidades dos educadores e educandos, necessidades estas que extrapolam o contexto da sala de aula, que se ampliam para a defesa de uma educação que possa contribuir para a construção da consciência crítica da classe trabalhadora, a fim de que tenha condições de intervir e transformar a realidade vigente.

Essa compreensão dá-se por meio da identificação que a educação precisa acontecer por meio de um processo de transformação do homem pela elevação da consciência coletiva, onde a ação pedagógica não esteja centralizada no professor ou no aluno, nem tampouco na sala de aula, mas na formação do homem em suas múltiplas determinações. Nessa perspectiva, importa que se afirme a necessidade da unidade teoria e prática, ou seja, a práxis. Pois entendemos que é por meio dessa práxis que se poderá modificar a realidade, entendendo-a como uma prática fundamentada.

Considerações finais

Embora, de modo geral, os sujeitos afirmem o quanto tem sido importante participar das formações continuadas promovidas pela rede e o quanto tem contribuído para seu desenvolvimento, constatamos que a atitude que eles assumem perante o ensino estão muito mais relacionadas às suas vivências, aos acontecimentos de sala de aula. Percebemos que os aspectos teóricos que poderiam auxiliá-los nas resoluções dos problemas enfrentados a nível prático no cotidiano escolar,

estão presentes no contexto escolar de diversas formas, falta-lhes perceberem e fazerem uso desses recursos. Por isso, a relevância de uma formação continuada que respalde o professor com elementos que promovam a renúncia do ensino reprodutivista e superficial.

Entendemos que se o professor conhecer os fundamentos teóricos do processo de alfabetização, de como se aprende, dos tempos e etapas de aprendizagem, dentre outros conhecimentos no nível teórico, seu trabalho em sala de aula estaria melhor fundamentado e poderia gerar frutos mais consistentes. Sabemos que essas aprendizagens são contempladas na formação inicial, porém nada impede de se incluir estudos que abordem esses aspectos no contexto da formação continuada, uma vez que poderão contribuir de forma significativa para o desenvolvimento com o trabalho do professor em sala de aula.

Conclui-se, por hora, na certeza de que estamos longe de esgotar as discussões acerca desse tema, pois muito ainda há que se pesquisar, conhecer, discutir, no sentido de favorecer o diálogo e ampliar as possibilidades, além de contribuir, de forma significativa para com o grupo de estudo ao qual a pesquisa e a pesquisadora encontram-se integradas.

Referências

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas**: mediação dos saberes pedagógicos. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, A. A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação**: usos e possibilidades do grupo focal. *Ecos – Revista Científica*. São Paulo, 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VARGEM GRANDE. **Uma Proposta de Política de Formação Continuada de Professores para Vargem Grande (2017 – 2020)**. Supervisão de Políticas Educacionais - Coordenação de Formação. Vargem Grande, MA: SEMED, 2017b.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ANÁLISE DO ENGAJAMENTO DE PROFESSORES NA PESQUISA COM PROFESSORES INICIANTE: UM ESTUDO SOBRE INDUÇÃO PROFISSIONAL

ANALYSIS OF TEACHER ENGAGEMENT IN THE BEGINNING TEACHERS SURVEY: A STUDY ON PROFESSIONAL INDUCTION

Isabel Maria Sabino de Farias¹³⁰

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS/CNPq/UECE
Eixo 01

Alexsandro Macêdo Saraiva¹³¹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS/CNPq/UECE

Marcel Lima Cunha¹³²

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS/CNPq/UECE

Resumo

Este estudo é um recorte da pesquisa em rede denominada *Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional* (EDUCAS/UECE/CNPq). Fundamentado nos pressupostos da pesquisa-formação (JOSSO, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2012), objetivou analisar o processo de engajamento de docentes iniciantes da Rede Básica de Ensino do Ceará na construção do trabalho de pesquisa, na produção e reflexão das narrativas de si e do outro e avaliação da formação. Constatamos que o processo formativo foi marcado pelo autoconhecimento, dialogicidade, identificação de experiências e aprendizado mútuo, reiterando a relevância da abordagem teórico-metodológica da pesquisa-formação como extremamente relevante para a produção de dados e formação dos partícipes da pesquisa.

Palavras-chave: Professores Iniciantes. Pesquisa-formação, Pesquisa em Rede.

Abstract

This study is an excerpt from the network research called *Research WITH Beginning Teachers: a study on professional induction* (EDUCAS/UECE/CNPq). Based on the assumptions of research-training (JOSSO, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2012), aimed to analyze the process of engagement of novice teachers of the Basic Education Network of Ceará in the construction of research work, in the construction and reflection of narratives of oneself and of the other and evaluation of training. We found that the formative process was marked by self-knowledge, dialogicity, identification of experiences and mutual learning, reiterating the relevance of the theoretical-methodological approach of research-training as extremely relevant to produce data and training of research participants.

Keywords: Beginning Teachers. Research-training, Network Research.

130 **Isabel Maria Sabino de Farias**, ORCID: 0000-0003-1799-0963. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Doutora em Educação (UFC); Pós-Doutorado na Universidade de Brasília (UnB). Professora adjunta do PPGE/UECE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPQ-1D. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq/UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4537311001790225> E-mail: isabel.sabino@uece.br.

131 **Alexsandro Macêdo Saraiva**, ORCID: 0000-0003-0111-5750. Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús; Curso de Pedagogia. Doutor em Educação (UECE), psicólogo, professor adjunto e membro do Grupo de Pesquisa EDUCAS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3134155079007638> E-mail: alex.saraiva@uece.br.

132 **Marcel Lima Cunha**, ORCID: 0000-0002-7204-8893. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Centro de Ciências da Saúde; Curso de Educação Física. Doutor em Educação (UFC), pós-doutorado em Educação (UECE). Professor adjunto do Curso de Educação Física da UVA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3228638573392083> E-mail: marcel_lima@uvanet.br.

Introdução

O presente texto objetiva detalhar o processo de engajamento de docentes iniciantes da Educação Básica do Ceará, que participaram da pesquisa em rede, denominada *Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional*, vinculada ao grupo de pesquisa *Educação, Cultura Escolar e Sociedade*, certificada pelo CNPq (EDUCAS/UECE/CNPq), que teve seu início em 2018 e está em fase final de conclusão.

Esta pesquisa-formação foi realizada com 22 professores(as) iniciantes atuantes em 15 municípios cearenses, selecionados por edital de seleção com ampla divulgação. Estes foram organizados em três Grupos de Formação (GF): 08 (PROFI-1 ao PROFI-8) da Educação Infantil (EI), 07 (PROFI-09 ao PROFI-15) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), e 07 (PROFI-16 ao PROFI-22) dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (EFEM). A formação se deu em cinco encontros virtuais, via *Google Meet*, de março a agosto do ano de 2021, mediados pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa EDUCAS.

Os encontros oportunizaram que os(as) professores(as) iniciantes participantes partilhassem sobre seus primeiros anos de experiência docente, trazendo temas como o ingresso na profissão, desafios, formas de superá-los e o envolvimento com o trabalho docente, objetivando refletir sobre possíveis novas aprendizagens com esse diálogo com colegas em situações parecidas. Toda a formação foi gravada em vídeo e áudio e depois transcrita para ser analisada.

Baseado na metodologia prevista no projeto desta pesquisa (CRUZ, FARIAS e HOBOLD, 2018), para este artigo nos orientamos pelo eixo de análise "disposição/envolvimento", que diz respeito ao nível de engajamento dos participantes para narrarem as suas experiências docentes no momento de inserção profissional, de escutarem as narrativas dos colegas, sobre elas refletirem e criarem outras maneiras de ser e estar na docência, em um tempo assolado por uma pandemia, avaliando em que situações se deu seu envolvimento e engajamento no processo formativo em forma de participação ativa nas atividades propostas.

O contexto virtual da pesquisa limitou a compreensão mais apurada das dinâmicas interacionais, em particular das não-verbais (gestos, postura corporal etc.), por conta das câmeras que muitas vezes ficavam desligadas, impossibilitando muitas leituras da dinâmica grupal que denotariam a disposição/envolvimento dos participantes.

Ainda assim, dadas tais circunstâncias, conseguimos distinguir elementos discursivos verbais e não-verbais importantes para construção das categorias emergentes da pesquisa, organizadas a partir das categorias de análise pré-estabelecidas para este estudo (categorias a priori), a saber: disposição para escutar e refletir a narrativa do outro; disposição para narrar suas experiências, e; reflexão sobre a experiência de si e do outro.

Dito isto, sob o pano de fundo destas questões contextuais, produzimos nossa análise com base nas categorias emergentes: a) reconhecimento/distanciamento da sua experiência com a do outro; b) empatia com a fala do outro, c) motivação para participar do grupo formativo expressas nos comportamentos ante as tarefas, d) Reflexão/avaliação da experiência no grupo formativo. Estas foram definidas a partir das dimensões socioemocionais de manutenção coletiva do engajamento (demonstrar solidariedade, atenção à fala do outro, concordância, discordância etc.) como também da dimensão mais responsiva de participação (perguntar, responder, opinar, sugerir etc.).

Reconhecimento da aproximação da sua experiência com a do outro.

Tomando a docência como parte de uma política pública em exercício, que promove experiências parecidas ou aproximadas que são comuns pela característica da relação estabelecida entre docente, estudantes, comunidades escolares e o processo educacional em si, observamos que os partícipes desta pesquisa-formação se reconhecem uns nas experiências dos outros, em situações em que eles precisavam lidar com problemas emocionais de estudantes, necessidade de improvisar no cotidiano do trabalho docente e desvalorização da tarefa educacional.

Não sei se saltou tanto nos relatos, mas a PROFI-21 EFEM falou de improvisar, eu também já tive de improvisar espaços, mesmo não sendo adequados (PROFI-20 EFEM).

Gente, eu ouvi tanto absurdo e vocês falando isso agora [desvalorização da Educação Infantil] me veio assim na memória também, a gente se vê nas falas das colegas (PROFI-7 EI).

[...]jovi atentamente os relatos de todos e me vi em algumas situações, fiz (pausa) essa relação com algumas coisas da minha escola, da escola onde trabalho (PROFI-16 EFEM).

Nitidamente as falas indicam experiências comuns nos diferentes contextos e expressam aproximações especialmente proporcionadas pelas dificuldades encontradas no processo educacional, particularmente nas relações interpessoais envolvendo estudantes junto aos desafios de tentar solucionar problemas cotidianos. Isso indica uma perspectiva que tais questões relacionais cotidianas são sentidas como desafios mais latentes que problemas de cunho metodológico e de conteúdo.

Reconhecimento do distanciamento da sua experiência com a do outro.

Diferente do que identificamos no tópico anterior, o que distinguiu as experiências uns dos outros foram problemas de contexto, como o fato de uma escola ser municipal e outra estadual, uma vivência ser no ensino fundamental e outra no ensino médio ou a relação com a gestão escolar, que é particular de cada modelo de gestão adotado, como exemplifica o excerto abaixo:

Então assim, de certa forma eu fui um sortudo, sei lá se é essa a palavra certa, sabe? E fugindo dessa questão mais intrínseca à sala de aula, eu também fui muito agraciado com a relação com a gestão, com um amparo, por exemplo, que os colegas aí não tiveram, no relato de PROFI-19 EFEM, no relato de PROFI-20 EFEM, tudo isso eu tive, esse amparo, essa ajuda (PROFI -23 EFEM).

Isso nos leva a asseverar que o contexto que estrutura o trabalho docente é fundamental para a disposição para enfrentar os desafios que aparecem cotidianamente, como a necessidade de improvisar, a relação com os problemas individuais dos estudantes, bem como perceber a importância de sua própria formação e buscá-la. As falas dos professores demonstraram que o tipo de contexto interfere diretamente naquilo que se deve conhecer e vivenciar para desenvolver um bom trabalho educacional, como na motivação e envolvimento dos docentes com sua formação e seu trabalho. Um exemplo importante é a relação com a gestão, que pode gerar mais envolvimento e motivação ou o contrário, pode desmotivar e comprometer a disposição desses docentes (CERICATO, 2017).

Outro ponto importante percebido como algo que se diferencia a depender da experiência é a disposição para continuar estudando com o objetivo de fundamentar e melhorar o dia a dia do trabalho docente, como podemos observar no trecho que segue.

É só que quando a PROFI-3 EI falava, ela comentou que normalmente os professores mais antigos veem a gente como quem só quer brincar com as crianças. Mas eu percebia outra coisa, [...] Que elas se sentiam um pouco ameaçadas também, eu cansei de escutar elas dizendo assim, em relação a estudar: “vocês ainda têm esse gás, porque estão chegando. Vocês ficam indo para esses cursos, porque estão começando agora, quero ver daqui a 20 anos” (PROFI-1 EI).

Constata-se aqui que docentes mais recentes ou mais jovens tendem a ter mais disposição para o estudo e envolvimento com as turmas, enquanto aquelas pessoas consideradas mais antigas no trabalho tendem a não mais se dedicar a essa aprendizagem sistematizada de forma cotidiana e a ter menos dinamismo na relação com as turmas (ANDRÉ, 2013). Essas mesmas pessoas inferem que o motivo para tal diferença é o ânimo vinculado ao cansaço pelo tempo de serviço.

Empatia com a fala do outro.

A dimensão do escutar e refletir a narrativa do outro se traduz também pela ideia de empatia, definida aqui como essa habilidade de perceber o outro, colocar-se no lugar dele, estabelecer uma escuta-ação sensível no sentido de um interesse genuíno pela existencialidade do outro (BARBIER, 2002), sendo um significativo indicador do envolvimento dos participantes com processo formativo, como evidencia as falas subsequentes:

u acho que, como no caso da PROFI-1 EI, eu teria saído também da escola, porque é muito ruim trabalhar desse jeito, no ambiente opressor, não tem condição. Eu teria saído também! (PROFI-2 EI)
[...] ao mesmo tempo eu reflito como a PROFI-2 EI. Deve ficar um clima horrível, não sei se eu conseguiria estar nesse lugar, nesse ambiente, fica muito pesado, acho que atinge até o nosso psicológico (PROFI-6 EI).

Nas falas acima, os participantes entram em conexão com as dificuldades enfrentadas pelos colegas no ambiente de trabalho, buscando compreender os sentimentos e as atitudes envolvidas, como forma de demonstrarem compreensão das suas experiências e, desse modo, oferecer-lhes algum tipo de apoio instrumental, como no caso da fala do PROFI-2-EI, ou emocional, como no caso da fala do PROFI-6 EI, para a sua resolução.

No excerto do PROFI-6 EI abaixo, é curioso notar que a recapitulação feita por ele da narrativa de PROF-1 EI, antecedida pelo sentimento de tristeza pela situação vivida por ele, se apresenta como uma forma de manifestar aos demais colegas sua atenção e interesse à sua fala:

Percebi na fala da PROFI-1EI, fiquei até triste como o sistema é falho. Porque ela fez a denúncia, buscou fazer reuniões, reuniu os colegas, mas, eu entendi na fala dela, que até a superintendente saiu. Foi isso, PROFI-1EI. (PROFI-6 EI)

Sobre esta questão, enfatizamos a importância das narrações de histórias de si e do outro nos processos de formação continuada de professores, de subjetividades que solidariamente se exprimem, se confrontam, se descobrem e se ressignificam conjuntamente, ajudam a "refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar." (JOSSO, 2007, p. 415).

Motivação para participar do Grupo Formativo (GF) expressas nos comportamentos ante as tarefas.

O fato de docentes em início de carreira se fazerem presentes em um curso de extensão que tem como foco o trabalho docente, em si já mostra um envolvimento com a docência e boa expectativa com esta pesquisa, sendo o envolvimento com o GF comprometido muitas vezes por problemas de cunho pessoal e não por falta de interesse em participar.

Eu tô doente hoje, eu tô bem assim devagar, sabe, mas estou aqui, cumprindo o meu chamado, como diz a história.[...] Eu tinha escrito a minha resposta, aí resolvi vir falar. Eu tô com muita gastura, minha gente, aí eu tô meio assim, mas eu vou tentar falar. Quando não der mais, aí eu vou digitar, tá bom? (PROFI-16 EFEM)

Identificamos também outros motivos como a mudança de uma escola para outra e a participação em outras atividades formativas paralelas:

A proposta é muito boa, é muito ótima essa pesquisa-formação e eu não iria poder ficar 100%, me doar 100% a essa proposta formativa, porque no meio dela [...] eu tive esse processo de transição, saí do município, adentrei no Estado, com 23 turmas e em maio, no finalzinho de maio, eu defendi a minha dissertação (PROFI-20 EFEM).
É porque eu tô assistindo dois cursos, o de vocês e o dali (Risos). Aí, por isso, a minha cabeça fica assim (pausa). [...] Chocou os horários mulher, aí ficou assim, aí eu tô dando atenção a vocês no celular e lá no computador o outro (PROFI-7 EI).

Essa movimentação de escola para escola, entre localidades e regiões e até mesmo entre níveis de ensino, acontece bastante com docentes em início de carreira (CERICATO, 2017). Obviamente que isso interfere no envolvimento e disposição para a participação nas formações em serviço, essenciais no processo de formação do docente iniciante.

Outro elemento forte na motivação para a participação no GF foi a possibilidade de haver uma reaproximação com a vida acadêmica.

Quando surgiu essa pesquisa, os meus olhos brilharam, porque vi a oportunidade de estar novamente próximo da Universidade, porque, quando a gente começa a trabalhar, por conta da rotina, a gente acaba tendo esse distanciamento (PROFI-6 EI).

O depoimento acima possui muita relevância para nossa investigação, pois reitera o interesse, já identificado em outras pesquisas acadêmicas, dos trabalhadores da docência no ensino básico, de continuarem sua relação com a universidade em um processo contínuo de formação para dar suporte ao trabalho pedagógico e tudo que o constitui (MARCELO GARCIA, 1999).

Reflexão/avaliação da experiência no Grupo Formativo (GF)

A reflexão da experiência de si e do outro constituiu-se também como um significativo indicador da disposição e envolvimento dos participantes no processo formativo desta pesquisa, uma vez que ela revela sentimentos e aprendizados experienciados ante à tarefa empreendida. Os excertos de falas apresentados constataam que o modelo formativo proposto por esta pesquisa proporcionou uma variedade de intercâmbios de experiências e sentimentos importantes para possibilitar ao PI o fortalecimento de sua identidade profissional.

O primeiro deles expressa o aprendizado do exercício de uma escuta empática como forma de encontrar-se com o outro em um movimento de alteridade e amorosidade que foi fundamental para sustentar o engajamento dos PI durante o processo de formação:

Então acho que a formação trouxe isso, exercitar a escuta, observar a dificuldade dos professores, e aí sim trazer o que as meninas colocaram, esse exercício de partilha. Conversar com o outro, entender como poder mudar, ajudar e ser ajudado, e também como a PROFI-15 AIEF disse, se reconhecer como profissional (PROFI-12 AIEF).

Na fala de PROFI-12 AIEF evidencia-se a importância da escuta não como algo passivo, mas como um movimento dinâmico de estar atento à existência do outro, para se estabelecer um intercâmbio de subjetividades, ou seja, "conversar com outro, entender como poder, mudar, ajudar e ser ajudado [...] e se reconhecer como profissional" (sic). Nesse sentido, cabe a reflexão de Paulo Freire (2002), ao dizer que a verdadeira escuta "não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias" (FREIRE, 2002, p. 44).

Nas falas subsequentes o exercício de se colocar no lugar do outro se mostra como um grande aprendizado.

*Com essa experiência, desses encontros, eu aprendi muito mais sobre ter mais empatia, se colocar no lugar do outro, ouvir o outro, também aprendi bastante sobre a pesquisa autobiográfica, nas narrativas e que vai me ajudar bastante, pra mim poder adaptar meu projeto de mestrado, então assim, é uma experiência bastante construtiva para mim, é isso (PROFI-3 EI).
Eu acho que uma das coisas que vou levar, depois dessa formação, é quando eu passar por uma situação em que eu também receba na escola uma professora iniciante, eu acho que vou lembrar de tudo que a gente conversou aqui e tentar olhar para ela com um olhar que eu gostaria que tivessem olhando para mim (PROFI-2 EI).*

Nesta mesma linha de entendimento, algo que surge como significativamente potente para o envolvimento e disposição dos participantes foi a importância de aprender com outro a partir da troca de experiência no grupo formativo. Lima (2004) coloca que o choque de realidade vivido pelos professores iniciantes produz neles, além do medo, insegurança, preocupação no domínio de sala e de conteúdos, também a sensação de isolamento dos demais colegas, que torna a experiência docente muito solitária e angustiante. As falas dos PI deste estudo expressam que a experiência colaborativa do grupo formativo foi um elemento fundamental para a superação dessa angústia:

O que eu aprendi com essa experiência? Isso aqui, eu nem vou dizer assim, que seja algo novo, sabe? Não, o que eu aprendi, é uma coisa nova! Eita! Não é isso, mas, tipo, porque a gente já sabe que o poder que tem várias cabeças pensando e dialogando, ele não se compara com uma única cabeça pensando (PROFI-23 EFEM).

[...] esse grupo de estudo me fez perceber a importância de conversar com os profissionais. Essa troca de experiências, ela enriquece muito a gente, principalmente nós que somos professoras iniciantes, não temos ainda uma bagagem muito grande, então conversando com outras professoras a gente consegue adquirir muito mais conhecimento (PROFI-4 EI).

Tais falas reforçam a tese de que os processos formativos baseados nas narrativas de si e do outro são cruciais para a produção de identidades docentes cooperativas, dialógicas e solidárias, que compreendem o desenvolvimento profissional como um processo acima de tudo coletivo e democrático (JOSSO, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2012).

Esta invenção de si (JOSSO, 2007, p.436), enquanto "conquista progressiva e sempre em vir-a-ser de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida", dialogicidade enquanto encontro de seres humanos inacabados que buscam mutuamente conhecer e refletir em *práxis* a realidade social vivida na busca de sua vocação ontológica do "ser mais" (FREIRE, 1988) se apresenta como ponto importante nas falas dos(as) participantes:

E os diálogos aí com os colegas no grupo, apesar da gente tomar alguns momentos como terapêuticos, que a gente desabafa, mas de fato é formativo, porque vem agregar coisas, agregar conhecimento, agregar uma nova visão, agregar uma nova experiência (PROFI-20 EFEM).

Às vezes, a gente inicia um curso e aquele curso, "meu Deus do céu, não vejo a hora de terminar", e aqui não, cada um falando, cada um apresentando suas experiências, suas lutas, a gente se vê muito no outro. Às vezes não: "ah, minha realidade é diferente". Outras vezes vivenciamos coisas parecidas e cada um age de uma maneira e vimos que aquele agir foi em prol do aluno, foi em prol da escola, pensando no melhor de cada um. (PROFI-17 EFEM).

Na fala de PROFI-20 EFEM, em referência ao GF como um espaço terapêutico, reflete a ideia deste espaço não apenas como um lugar de catarse emocional das angústias vividas, mas de ressignificação de si e de suas experiências, sustentada pela percepção da professora na confiança nas pessoas partícipes do grupo enquanto sujeitos que se comprometeram e contribuíram com sua formação humana e profissional. Na fala do PROFI-17 EFEM, a quebra de expectativa de uma formação instrucional e passiva, ao deparar-se com um movimento de partilhas em que ele pôde não só falar de si, mas também escutar e se ver no outro, percebendo que as suas lutas também são as lutas dos outros.

Um último aspecto refere-se ao autoconhecimento proporcionado pela experiência de formação nos GI:

Bom, com que eu aprendi, principalmente, eu acho que foi o que acredito que foi a parte mais importante para mim, foi uma questão de autoconhecimento, [...] sobre desafio, sobre como eu superei, sobre, enfim, [...] escrever sobre você foi extremamente difícil e extremamente importante. Eu acredito que foi importante, porque eu descobri coisas sobre mim, então essa autoavaliação eu acredito que foi realmente a parte importante, porque a partir daí eu sei quem é PROFI-1EI, eu sei quem é a PROFI-1EI professora, e eu sei quem eu não quero ser e sei agora que caminho seguir para ser o que eu quero. Então, é isso (Empolgada) (PROFI-1 EI).

Na fala acima constata-se que o desafio da narração de si mesmo revela a beleza da auto-descoberta, de "coisas sobre mim" que não estavam no seu campo de consciência, e que são importantes para a (re)criação de um sentido de existência mais proativo no mundo (JOSSO, 2007).

Considerações finais

Concluimos neste estudo que a pesquisa-formação em muito contribuiu para o engajamento dos participantes desta pesquisa, permitindo-lhes partilharem sobre seu ingresso na profissão, desafios, formas de superá-los e o envolvimento com o trabalho docente, em um exercício de autoconhecimento, (re)conhecimento e dialogicidade, tornando possível a reflexão e novas aprendizagens acerca o fazer docente.

Isto reitera a constatação de como a experiência (auto)biográfica, possibilita o sujeito reescrever e ressignificar sua história, tomando consciência de fatos que nunca havia percebido e nem pensado, construindo significados diferentes aos acontecimentos vividos, junto com outros movimentos que o formam durante sua narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2012), e a relevância de sua aplicação no processo de desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, Jun. 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. **Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 51, p. 523-740, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: 2002.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LIMA, Emília de Freitas. A construção do início da docência: reflexões a partir das pesquisas brasileiras. **Educação (Santa Maria)** v,29, n.2, p.85-98, 2004

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

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DISPUTAS ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS

TEACHER TRAINING AND THE DISPUTES BETWEEN REGULATION AND EMANCIPATION OF TEACHING WORK IN NEOLIBERAL TIMES

Elisangela André da Silva Costa¹³³

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil
Educação, Diversidade e Docência – EDDocência
Eixo 2

Elcimar Simão Martins¹³⁴

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, Brasil
Educação, Diversidade e Docência – EDDocência

Maria Marina Dias Cavalcante¹³⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência no Ensino Superior e na Educação Básica - GDESB

Resumo

O presente estudo emerge da pesquisa guarda-chuva denominada Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais, realizada em cinco diferentes estados da federação brasileira e coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador da Universidade de São Paulo – Gepefe - Feusp. A pesquisa emergiu da problematização das atuais políticas educacionais brasileiras, marcadas de forma cada vez mais incisiva por princípios neoliberais que chegam aos espaços de formação e de exercício profissional dos professores, imprimindo nestes a lógica empresarial e de gestão por resultados, voltada à performatividade e competitividade. Neste cenário, atravessado por tensões e contradições relacionadas aos compromissos das escolas públicas com os sujeitos das práticas educativas, se fazem presentes modelos de formação docente orientados de forma cada vez mais visível pela perspectiva instrumental da Didática. Nestes, a identidade dos educadores é reduzida à imagem de técnicos cuja função se reduz à reprodução de scripts elaborados por equipes de especialistas, visando o alcance rápido de resultados, por parte dos estudantes, nas avaliações externas a partir das quais são gerados indicadores utilizados para a construção de rankings entre sistemas de ensino e escolas. O objetivo deste texto é identificar elementos políticos e epistemológicos que orientam a formação e o trabalho docente nos estados do Ceará, Paraíba, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Metodologicamente, o estudo articulou revisão de literatura e análise documental, a partir dos relatórios das pesquisas produzidas nos loci mencionados. Os resultados, analisados à luz de referenciais teóricos vinculados à Didática Crítica apontam que os efeitos do neoliberalismo na formação de professores promovem processos de desprofissionalização da docência. Está posta, diante do estudo, a necessária defesa de processos

133 **Elisangela André da Silva Costa**, ORCID: 0000-0003-0074-1637. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF - Unilab-IFCE, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE - Uece. Doutora em Educação (UFC) pós-doutora em Educação (USP). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: Redação, correção, orientação Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038313468372950> E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

134 **Elcimar Simão Martins**, ORCID: 0000-0002-5858-5705. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; Instituto de Ciências Exatas e da Natureza; Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente. Doutor e Mestre em Educação. Especialista em Gestão Escolar e em Ensino de Literatura. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência - EDDocência. Contribuição de autoria: Concepção do texto, discussão dos resultados e revisão geral. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6354389593320758> E-mail: elcimar@unilab.edu.br

135 **Maria Marina Dias Cavalcante**, ORCID: 0000-0003-4443-4778. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB). Contribuição de autoria: colaborou com a orientação do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5282528331075940> E-mail: maria.marina@uece.br

de formação pautados na leitura crítica, dialógica e dialética da docência, visando o fortalecimento da profissão professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Trabalho Docente. Neoliberalismo.

Abstract

The present study emerges from the umbrella research called Portraits of the Brazilian Public School in Neoliberal Times, carried out in five different states of the Brazilian federation and coordinated by the Study and Research Group on Educator Training at the University of São Paulo – Gepefe - Feusp. The research emerged from the problematization of current Brazilian educational policies, marked in an increasingly incisive way by neoliberal principles that reach the spaces of training and professional practice of teachers, imprinting on them the business logic and results-based management, focused on performativity and competitiveness. In this scenario, crossed by tensions and contradictions related to the commitments of public schools with the subjects of educational practices, models of teacher training are present, guided in an increasingly visible way by the instrumental perspective of Didactics. In these, the identity of educators is reduced to the image of technicians whose function is reduced to reproducing scripts prepared by teams of experts, aiming to quickly achieve results, on the part of students, in external assessments from which indicators used for the construction of rankings between education systems and schools. The objective of this text is to identify political and epistemological elements that guide teaching training and work in the states of Ceará, Paraíba, São Paulo, Rio de Janeiro and Espírito Santo. Methodologically, the study articulated literature review and documentary analysis, based on research reports produced in the aforementioned loci. The results, analyzed in the light of theoretical references linked to Critical Didactics, indicate that the effects of neoliberalism on teacher training promote processes of deprofessionalization of teaching. The study presents the necessary defense of training processes based on critical, dialogical and dialectical reading of teaching, aiming to strengthen the teaching profession.

Keywords: Teacher training. Teaching Work. Neoliberalism.

Introdução

A educação brasileira tem vivenciado processos de transformação ao longo das últimas cinco décadas, marcados pelo gradativo avanço da democratização do acesso da população à educação formal e por diferentes reformas que buscam garantir a qualidade da educação. Entre a ampliação quantitativa de matrículas, o aumento dos parques escolares, a elaboração de documentos orientadores dos currículos escolares, o desenvolvimento de programas de apoio à aprendizagem, a implementação de sistemas de acompanhamento de dados educacionais, a implantação de avaliações em larga escala e o estabelecimento de compromissos com a formação inicial e continuada de professores, está a disputa entre projetos de sociedade que conferem à educação perspectivas distintas. Esta realidade vem sendo discutida por diferentes coletivos, como o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador, da Universidade de São Paulo - Gepefe - Feusp, que congrega pesquisadores de diferentes unidades da federação brasileira com atuação na educação básica e superior, tanto pública, quanto privada.

Este estudo se constitui como uma síntese integradora dos achados da pesquisa coordenada pelo Gepefe – Feusp em cinco estados brasileiros, denominada Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais e tem como objetivo identificar elementos políticos e epistemológicos que orientam a formação e o trabalho docente nos estados do Ceará, Paraíba, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Os resultados, analisados a partir dos contributos da Didática Crítica, indicam a desvalorização do magistério e a desprofissionalização da docência como alguns dos principais efeitos do neoliberalismo sobre a formação de professores.

A formação e o trabalho docente: entre Situações-Limites e Inéditos-Viáveis

O movimento investigativo que deu origem a este texto foi orientado pelos contributos da Didática Crítica (Pimenta, 2019) que, a partir da concepção de educação como uma prática social situada e da Pedagogia como ciência, busca problematizar os processos educativos, desvelando os compromissos políticos neles presentes e os projetos de sociedade que os originam.

A Didática contribui para compreensão abrangente dos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando a leitura ampla dos contextos, o desvelamento das múltiplas determinações que os

atravessam e o modo como afetam a identidade das instituições de ensino e dos diferentes profissionais que nela atuam (Pimenta e Franco, 2016). Estão dialeticamente situados neste cenário, tanto as Situações-Limites que freiam possibilidades de humanização; quanto os Inéditos-Viáveis, constituídos a partir de Atos-limites, de constante resistência, promovidos pelos educadores visando a superação dos diferentes obstáculos que dificultam o alcance da vocação ontológica dos sujeitos, de Ser Mais (Freire, 1987).

Apresenta-se, a partir do exposto, a necessidade de estruturação de um diagnóstico da realidade, orientado pela atitude de reflexão filosófica radical, rigorosa, de conjunto e compromissada com a transformação da realidade. Tal referência, de acordo com Saviani (1975) nos permite não só acompanhar de maneira crítica e propositiva a atividade educativa, como buscar constituir uma ação pedagógica mais coerente, justa e humana.

Ao longo das últimas décadas tem se tornado cada vez mais evidente a presença da orientação neoliberal nas políticas educacionais vigentes no Brasil. A partir destas, as instituições de ensino passam a ser orientadas pela lógica empresarial e gerencialista (Laval, 2009), na qual os educadores são reduzidos à condição de técnicos e executores de scripts elaborados por equipes de especialistas, buscando alcançar resultados cada vez melhores, com um quantitativo cada vez menor de recursos.

Para dar conta dessa intencionalidade, as redes de ensino vêm promovendo a retomada da racionalidade técnica como elemento epistemológico que orienta, a partir da legislação e das políticas educacionais, a formação e o trabalho docente. A partir dessa referência política e pedagógica, a docência adquire um caráter instrumental e burocrático, tal qual ocorria na década de 1970, mas reeditado com outros elementos presentes no atual contexto, como a produtividade, a performatividade e a competitividade. Os impactos dessa configuração do trabalho dos educadores e da escola concorrem para o esvaziamento teórico e crítico do exercício da docência e para o empobrecimento da função social da escola (Libâneo e Freitas, 2018).

A partir da necessidade de compreensão crítica deste cenário e dos contributos trazidos pela Didática Crítica, foi elaborada uma pesquisa guarda-chuva, conduzida pelo Gepefe – Feusp, entre os anos de 2021/2022, intitulada Retrato (s) da Escola Pública Brasileira, que objetivou mapear os desafios vividos no contexto atual para a manutenção dos processos de democratização da educação através de três referências base: o acesso, a permanência e o sucesso escolar. A referida pesquisa desenvolvida durante a pandemia do Coronavírus trouxe reflexões acerca da escola pública de cinco estados do Brasil, a saber: Ceará, Espírito Santo, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo. Para efeito deste estudo, realizamos a análise dos relatórios produzidos pelas equipes de pesquisadores dos estados mencionados, buscando identificar elementos relacionados a três categorias, quais sejam: Trabalho docente; Formação de professores; Didática crítica.

Resultados e discussões

A partir da análise do conjunto de achados das pesquisas realizadas em cinco estados brasileiros, organizamos as reflexões desta seção em três blocos: i) Trabalho docente: entre a regulação e a emancipação; ii) Formação de professores: espaço de disputa; iii) Didática crítica: estratégia de resistência.

i) Trabalho docente: entre a regulação e a emancipação

A complexidade do trabalho docente nos apresenta o embate entre duas perspectivas que se fazem presentes nos contextos educativos na atualidade: a regulação e a emancipação. A regulação se dá pelo caráter normativo, descontextualizado, em um movimento de fora para dentro, em virtude das políticas neoliberais, implicando em uma superexploração do trabalho do professor. Por outro lado, a emancipação se manifesta por meio da atitude eticamente situada e do protagonismo de docentes que buscam uma ruptura com a visão estreita de formação que emerge das políticas supramencionadas (Veiga, 2003), buscando ultrapassá-la, através da interação reflexiva com os pares e do fortalecimento do coletivo.

Para refletir sobre o modo como este fenômeno se materializa, destacamos o contexto histórico da realização da investigação, que se deu em meio à pandemia de Covid-19, que afetou drasticamente a vida de todas as pessoas. A partir desse cenário, as pesquisas dos estados do Ceará, Rio de Janeiro e Espírito Santo, respectivamente, apontaram que:

No contexto pandêmico, o trabalho docente foi ainda mais intensificado, pois sem tempo para uma prévia organização houve a necessidade de adequação ao Ensino Remoto Emergencial, com os processos de ensino e aprendizagem ocorrendo nas casas de docentes e discentes por meio das tecnologias digitais (Costa et. al., 2023, p. 72).

[...] não viabilização de recursos materiais ou econômicos para garantir a atuação docente em regime de trabalho remoto, ficando totalmente sob a responsabilidade das/os professores a adequação às condições domiciliares para o exercício da profissão nesse período pandêmico (Catanzaro e Nogueira, 2023, p. 109).

[...] os professores e os estudantes, além de outras necessidades, deveriam ter uma infraestrutura mínima para acesso aos meios tecnológicos, como computador, internet, câmera para a realização do ensino remoto, principalmente no ano de 2020, o que foi uma realidade desafiadora nas escolas públicas de nosso país (Caprini, Queiros e Aroeira, 2023, p. 200).

Os excertos revelam a precarização das condições de trabalho das instituições de ensino, como expressão de um contexto marcado por medidas políticas e econômicas que, através da queda nos investimentos, restringem direitos sociais (Saviani, 2022). Os elementos trazidos pelas pesquisas indicam, ainda, que ao invés de promover garantias amplas para a materialização do direito à educação, o Estado se ocupou em promover processos de regulação e controle, observando questões formais, como o cumprimento de calendários escolares (Veiga, 2003) e deixando de considerar o trabalho solitário dos professores, destituído de tempo hábil para uma organização processual e a ausência de acesso a recursos tecnológicos. O foco na aula remota como um produto pronto e acabado, acabou por tornar a experiência formativa do ERE como fator de exclusão social.

Cabe ressaltar que apesar desse cenário, foram constituídas redes de colaboração e apoio, entre professores, famílias e instituições de ensino, visando um trabalho integrado de superação dos desafios presentes no contexto pandêmico. Esse movimento revela o potencial emancipatório que emerge da força do coletivo e da sua capacidade de responder às Situações-Limites (Freire, 1987) vividas pela comunidade para não apequenar, cada vez mais, os horizontes formativos dos sujeitos.

ii) Formação de professores: espaço de disputas

Compreendemos que a educação é configurada como um espaço em constantes disputas que revelam embates entre diferentes projetos de sociedade. Exemplo disso é a formação docente e os desafios enfrentados para que se efetive plenamente como política de estado, ficando, historicamente, à mercê da alternância de governos e às imposições do capitalismo global.

Os excertos a seguir trazem as reflexões dos grupos que se debruçaram sobre a realidade de São Paulo acerca da formação de professores no contexto pandêmico, conforme segue.

[...] as políticas nacionais de formação de professores têm se orientado por uma concepção de formação continuada restrita que não considera a complexidade do ato educativo, tampouco o professor como sujeito do processo (Torres et. al., 2023, p. 171).

[...] formação inicial aligeirada de professores e a total destituição da autonomia das escolas e dos docentes inserem-se no âmbito das ideias economicistas neoliberais da educação [...] (Salces et. al., 2023, p. 124).

Os resultados desvelam processos de formação docente – inicial e continuada – desenvolvidos de modo restrito, pontual, instrumental e técnico, como marcas das políticas neoliberais vigentes, a partir de uma visão mercadológica. Por outro lado, Salces et. al. (2023, p. 125), apontam que uma educação de qualidade, em uma perspectiva emancipadora, precisa assegurar “[...] professores com formação inicial e contínua adequadas que lhes confira estatuto profissional, com a autonomia que a docência impõe”. Para que isto efetivamente aconteça, de acordo com Pimenta (2019), as políticas de formação precisam de um olhar amplo e sólido dos contextos sociopolíticos, de uma integração teoria e prática de modo sistemático, de valorização da investigação e da reflexão contínua, que vise à construção de sujeitos mais humanos e que contribua para a transformação dessa sociedade ainda tão desigual.

Pimenta (2019) assevera que os organismos internacionais e de mercado da educação defendem a formação de um professor técnico, ou seja, alguém com formação prática e ausência de teo-

ria, um executor de tarefas planejadas por especialistas. Ela, por sua vez, defende o docente como intelectual crítico reflexivo, em contínua formação, reconhecendo-o como um pesquisador de sua práxis e da práxis educativa de seu contexto de atuação profissional.

iii) Didática crítica: estratégia de resistência

O diagnóstico construído pelas pesquisas desenvolvidas nos cinco estados já mencionados indica a presença de elementos políticos que promovem o empobrecimento dos processos educacionais, quando submetem a formação e o trabalho docente à lógica do mercado. As pesquisas apontam para elementos como a evolução quantitativa de indicadores educacionais variados – relacionados a acesso, permanência e sucesso dos estudantes – caminhando lado a lado com o avanço da lógica empresarial e de controle do trabalho educativo; a precarização e a desprofissionalização da docência; a desvalorização da participação popular; a compreensão da educação como mercadoria, dentre outros que acabam por distanciar a escola e a docência de seus compromissos emancipatórios. Vejamos alguns destaques feitos pelos pesquisadores:

Os resultados revelam que os avanços e desafios da escola pública cearense se dão entre movimentos regulatórios e emancipatórios (Costa et al, 2023, p.82).

O quadro da realidade da escola pública carioca é denso, preocupante. São anos seguidos de descaso, espetáculos midiáticos, pouca participação popular, profissionais da educação sistematicamente desvalorizados (Catanzaro e Nogueira, 2023, p. 114).

Prevalece, no estado de São Paulo, uma perspectiva economicista de educação fundamentada em concepções neoliberais que buscam atender a finalidades do capital (Salces et. al, 2023, p. 145).

No estado da Paraíba, a abrangente influência de organizações sociais privatistas na formulação e desenvolvimento de políticas educacionais despon-ta como fator limitante à democratização da/na escola pública (Severo, Lima e Ananias, 2023, p. 242).

Os achados apontados pelas pesquisas desenvolvidas no Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraíba aparecem, também, no contexto do estado do Espírito Santo. Este fato nos permite constatar a efetivação dos compromissos políticos das políticas educacionais brasileiras com a agenda neoliberal. É fundamental que os educadores desvelem o modo como o conjunto de determinantes políticos, econômicos e sociais atravessam a sua formação e o seu trabalho, afetando a identidade dos diferentes sujeitos das práticas educativas e das instituições de ensino, conformando-as ao ideário capitalista.

Marin et al (2023, p.13) reconhecem que essa lógica empresarial, ao mesmo tempo que é reconhecida como hegemônica na atualidade, também alvo de contestação por parte de professores e pesquisadores cujo trabalho é orientado pela e para a “educação como uma prática de liberdade da condição humana. É esse entendimento da educação emancipatória que embasa os estudos da Didática Crítica”. As investigações que emergem desse movimento articulam denúncias referentes ao avanço de forças privatistas e conservadoras no campo educacional, a anúncios que dizem respeito ao trabalho coletivo que busca se constituir como fonte de resistência e superação da lógica de assujeitamento presente nas instituições de ensino, como anunciam os estados do Espírito Santo e São Paulo:

Entendemos que, diante de incertezas e retrocessos, é o momento de reafirmar princípios e orquestrar resistências. Assim, afirmamos o retrato que desejamos, ainda que seja em tempos da pandemia e do neoliberalismo: a defesa da escola pública e da formação contínua docente da melhor qualidade (Caprini, Queiros e Aroeira, 2023, p. 117).

[...] compreender a realidade enquanto contradição e o ser humano como agente possibilita-nos identificar nosso papel como sujeitos da história, o que demanda a construção de uma práxis revolucionária (Torres et al, 2023, p. 185).

A constituição de estratégias de resistência, mencionada nas pesquisas dos diferentes estados, passa pela defesa de uma formação de professores pautada no reconhecimento destes como

sujeitos, portadores e produtores de conhecimentos, que se dedicam à leitura crítica da profissão para que possam materializar um trabalho educativo de qualidade socialmente referenciada. Assim, de acordo com Marin et al (2023), a Didática Crítica tem o potencial de colaborar com a produção de novas possibilidades frente às questões de exclusão, bem como fortalecer as ações emancipatórias.

Considerações finais

A partir da análise dos dados da pesquisa, verificamos que as diferentes regiões do Brasil vêm sendo afetadas pelo gradativo avanço do neoliberalismo sobre a educação pública, conferindo a esta uma orientação gerencialista que desloca a função social da escola da perspectiva da emancipação e do acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade para a regulação e controle dos processos educativos, visando a formação de mão de obra para o atendimento dos interesses do capital.

Verificamos, também, que como contraponto a esta perspectiva surgem movimentos contra hegemônicos em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Neste cenário, de disputas entre diferentes projetos de sociedade, se fazem presentes orientações políticas e epistemológicas distintas que podem ser traduzidas na visão dos professores como técnicos e consumidores de conhecimentos produzidos por terceiros; e professores como intelectuais críticos, portadores e produtores de conhecimentos.

A Didática Crítica emerge nesse cenário como referência a partir da qual podem se constituir a leitura problematizadora da realidade e a construção de estratégias de resistência à lógica empresarial que submete o trabalho docente aos ditames do mercado.

Referências

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; QUEIROS, Gean Breda; AROEIRA, Kalline Pereira. Escola pública e a formação de professores em tempos de pandemia e de neoliberalismo: retratos e perspectivas. *In*: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais** [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 196-220.

CATANZARO, Mariane Fernandes de; NOGUEIRA, Monique Andries. Velhas novidades: escola pública no Rio de Janeiro como uma realidade complexa e desigual. *In*: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais** [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 92-115.

COSTA, Elisangela André da Silva; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Entre a regulação e a emancipação: avanços e desafios da escola pública cearense. *In*: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais** [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 53-90.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; Freitas, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MARIN, Alda Junqueira; CUNHA, Maria Isabel da; ALMEIDA, Maria Isabel de; PINTO, Umberto de Andrade. Prefácio. LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016

SALCES, Claudia Dourado de; BACCI, Denise de La Corte; DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes; LIMA, Vanda Moreira Machado. Perspectiva economicista na qualidade da educação pública básica do estado de São Paulo: que qualidade é essa? *In*: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais** [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 117-152.

SAVIANI, Dermeval. Educação e democracia frente aos desafios da escola pública. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. (Orgs.). **Didática, formação de professores e políticas públicas** [recurso eletrônico - 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Filosofia na formação do educador. **Revista D/doto**, ano I, 1975.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; LIMA, Felipe Baunilha Tomé de; ANANIAS, Mauriceia. Panorama da educação escolar no estado da Paraíba: sinalizações críticas em torno de políticas da rede estadual de ensino. *In*: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais** [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 222-249.

TORRES, Alda Roberta; MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; PEDROSO, Cristina Cinto de Araújo; GOMES, Marineide de Oliveira; RIVAS, Noeli Prestes Padilha. A escola pública e a agenda neoliberal no estado de São Paulo: professores, formação e resistências. *In*: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais** [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023, p. 154-194.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

A ENTRADA NA PROFISSÃO DOCENTE E O ACOLHIMENTO DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELO NÚCLEO GESTOR

ENTRY INTO THE TEACHING PROFESSION AND THE RECEPTION OF THE BEGINNER PHYSICAL EDUCATION TEACHER BY THE MANAGEMENT CENTER

Amanda Raquel Rodrigues Pessoa¹³⁶

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Juazeiro do Norte, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS
Indicar o eixo em que o texto se insere

Resumo

Os primeiros anos de docência vem sendo discutido em diferentes estudos como fase potente de aprendizagens sobre o ofício (Cavaco,1995, Marcelo García,1999). Nessa etapa, o acolhimento e acompanhamento do professor iniciante são defendidos como fundamental (Marcelo García, 1993; Cruz; Farias; Hobold, 2020) para o seu desenvolvimento e continuidade na profissão. Diante disso, nos questionamos como professores iniciantes são acolhidos nas escolas pelo núcleo gestor? Sendo objetivo deste estudo analisar, no processo de entrada na profissão docente, como professores iniciantes de Educação Física foram acolhidos pelo núcleo gestor nas escolas em que atuam. Subsidiada por uma óptica investigativa de cunho qualitativo sob os fundamentos da pesquisa (auto) biográfica adota-se a pesquisa-formação como via metodológica, com esteio na proposta de Delory-Momberger (2006), adaptada para a formação denominada de Ateliê (auto)biográfico de desenvolvimento profissional docente com cinco professores iniciantes, egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE-Campus Juazeiro do Norte. O acolhimento dos iniciantes colaboradores deste estudo foi marcado por um "acolhimento aparente". Os acontecimentos são marcados por sentimentos de desvalorização, por equívocos na conduta junto ao iniciante, sobressaindo um excesso de cobrança, fato demonstrativo de um despreparo para lidar com essa fase profissional. Os iniciantes observam negligências ligadas à sua área, acentuadas pelas tomadas de decisões e atitudes daqueles que compõem o Núcleo Gestor. Os agentes escolares que compõe o Núcleo Gestor das escolas precisam ser preparados para atender as demandas dos professores iniciantes, realizando um acolhimento que se comprometa a garantir processos de colaboração e aprendizagem sobre a profissão.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Educação Física. Acolhimento. Núcleo Gestor.

Abstract

The first years of teaching have been planned in different studies as a powerful phase of learning about the profession (Cavaco,1995, Marcelo García,1999). At this stage, welcoming and monitoring the beginning teacher are defended as fundamental (Marcelo García, 1993; Cruz; Farias; Hobold, 2020) for their development and continuity in the profession. Given this, we wonder how beginning teachers are welcomed into schools by the management group? The objective of this study is to analyze, in the process of entering the teaching profession, how beginning Physical Education teachers were collected by the management group in the schools in which they work. Supported by an investigative approach of a qualitative nature based on the foundations of (auto) biographical research, research-training is adopted as a methodological route, based on the proposal by Delory-Momberger (2006), adapted for the indicated Ateliê (self) training. biographical account of teaching professional development with five beginning teachers, graduates of the Degree in Physical Education course at IFCE-Campus Juazeiro do Norte. The welcoming of the beginner collaborators of this study was marked by an "apparent welcome". The events are marked by feelings of devaluation, by mistakes in conduct towards the beginner, highlighting excessive demands, a fact demonstrating a lack of preparation to deal with this professional phase. Beginners observe negligence linked to their area, important due to the decisions and attitudes that make up

136 **Amanda Raquel Rodrigues Pessoa**, ORCID: 0000-0002-6625-3938. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Corporeidade e Sociedade (GEPEECOS). Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Professora do quadro permanente do Programa de pós-graduação stricto sensu de Mestrado em Meio ambiente e no Programa de pós-graduação stricto sensu de Mestrado Profissional em Educação Física. Professora do Curso de Graduação em Educação Física no IFCE (Campus Juazeiro do Norte).

the Management Nucleus. The school agents who make up the schools' Management Center need to be prepared to meet the demands of beginning teachers, providing a welcome that is committed to guaranteeing processes of collaboration and learning about the profession.

Keywords: Beginning Teacher. Physical education. Reception. Management Core.

Introdução

Os primeiros anos de docência, como vem sendo discutido em diferentes estudos como os de Cavaco, 1995, Marcelo García, 1999; Tardif e Lessard 2007; Nono, 2011, tem uma grande potencialidade em afetar a constituição profissional docente em aspectos que envolvem a sua identidade e o seu desenvolvimento no ofício. Marcelo García (1999, p.113), já na década de 1990 apontava que "os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões [...]".

A entrada na profissão docente para autores como Marcelo García (1999); Tardif e Lessard (2007); Cavaco (1995) dentre outros vem sendo estudado como uma fase de grande influência na relação que o professor estabelece com o trabalho, na sua motivação e permanência na profissão. É também nesse momento de entrada na profissão docente que a socialização profissional tende a afetar e transformar o professor, sendo um momento de aprendizado e de constituição do eu profissional (NUNES, 2001). Cruz; Farias; Hobold (2020) apontam que há uma intensa aprendizagem da profissão por ser um momento em que "colocam em ação seu repertório de conhecimento profissional, precisam criar uma relação com seus pares e com a direção, bem como desenvolver sua identidade profissional".

Por meio da convivência social e das reflexões, por vezes solitárias, de comportamentos e decisões, o professor vai se constituindo como sujeito epistêmico que produz saber na atividade profissional, assente na relação estreita entre a teoria e a prática, procurando agir reflexivamente em contexto didático-pedagógico (THERRIEN, 2012).

Professores que estão na fase de entrada na carreira profissional, são tratados na literatura como professores iniciantes (autores). Por estarem vivendo uma fase de descoberta e intensas aprendizagens sobre o trabalho docente.

Nessa etapa, o acolhimento e acompanhamento do professor iniciante são defendidos como fundamental (Marcelo García, 1993; Cruz; Farias; Hobold, 2020) para o seu desenvolvimento e continuidade na profissão. Nesse sentido, os processos de indução profissional, entendidos como um apoio sistematizado ao docente, em situação de inserção profissional, na condição de iniciante. Torna-se uma ação necessária no processo de desenvolvimento profissional do professor.

Apesar de necessários, no Brasil, a indução profissional não possui um desenho sistemático enquanto política nacional, o que torna esse momento de entrada algo conduzido dentro das condições institucionais a que o professor está imerso. E um dos agentes escolares de maior aproximação com o docente iniciante são aqueles que atuam no núcleo gestor na escola. Diante disso, nos questionamos como professores iniciantes são acolhidos nas escolas pelo núcleo gestor?

Corroboramos, ainda, o entendimento de que a área de ensino à qual o professor está habilitado também possui especificidades que dialogam com esse momento de entrada na profissão (GARIGLIO, 2017). Em sendo assim, o ensaio agora sob relato dialoga com o professor iniciante que atua com o componente curricular Educação Física. Tendo como objetivo analisar, no processo de entrada na profissão docente, como professores iniciantes de Educação Física foram acolhidos pelo núcleo gestor nas escolas em que atuam.

Aporte teórico-metodológico

A pesquisa teve início com os estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Considerando a relatividade do conhecimento e do objeto de estudo que envolve as relações humanas e sociais, bem como a sua condição temporal, adotamos uma abordagem qualitativa (Stake, 2011) sob os fundamentos da pesquisa (auto)biográfica (Josso, 2004). Com inspiração na proposta de Delory-Momberger (2006) organizamos uma proposta de "ateliê (auto)biográfico de desenvolvimento profissional docente". Os textos de campo (Clandinin; Connely, 2015) desta investigação foram produzidos tendo como fonte os materiais reflexivos formulados durante a formação (narrativas orais e escritas -memoriais de formação), gerados pelos docentes no período dos encontros.

A investigação foi realizada com professores iniciantes de Educação Física egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-Campus Juazeiro do Norte. Para a seleção dos professores iniciantes utilizamos o formulário virtual desenvolvido na Plataforma *Google Forms*. Sessenta e dois (62) egressos retornaram o formulário respondido. Constatamos que apenas 12 egressos estavam atuando em escolas como professores de Educação Física. E cinco, efetivamente, lograram participar da formação. Para a atribuição de codinomes aos professores iniciantes, foi perguntado a cada um dos participantes, individualmente, o nome pelo qual gostariam de ser chamados. Sendo nomeados pelos codinomes Malia, Borboleta, Girassol, Lira e Lio.

Resultados e discussões

Entendemos que a maneira como os principiantes são recepcionados pelos agentes sociais que compõem a escola produz sentidos sobre a profissão. Esse contato inicial foi marcado por um sentimento de apoio por parte da gestão, mas, também, cobranças e sobrecarga. Como detalha os participantes a seguir nas suas narrativas:

.../ a recepção foi ótima, com muito carinho, todo mundo muito animado .../ percebi que eles esperavam muito mais de mim, além das boas aulas (risos). Uma coordenadora olhou pra outra e disse: - "fulana as danças e o teatro, vai ser bom demais"! Eu: - eita senhor! (Girassol)

.../ em relação a acolhida eu fui cem por cento bem acolhido, eu considero que tudo ocorreu da melhor forma possível pra mim. .../ (Lio)

Fui apresentada a todos, bem recepcionada pelo Núcleo Gestor. Recebi as devidas orientações sobre o regimento escolar. .../ Cheguei na escola me sentindo a nova professora de Educação Física, sai sendo também a professora de Ciências. (Lira)

.../ eu fui nas escolas pra falar com as coordenadoras e as diretoras .../ aí ficou acordado quais as turmas eu ficaria, como eu deveria fazer, me foi passado o que tinha de material na escola, que inclusive não tinha nada .../ No primeiro dia que eu fui eu não vi nem a diretora da escola do município, na zona urbana, nem o diretor da zona rural, falei mais com os coordenadores, e aí os dois me receberam super bem .../ (Borboleta)

No meu primeiro dia na escola de Educação Infantil a coordenadora pedagógica me apresentou a escola, os horários e a rotina das crianças. .../ com relação a minha acolhida na escola de Ensino Médio, não foi muito diferente .../ (Malia)

A figura do Núcleo Gestor na experiência inicial de acolhimento é fundamental para a socialização do iniciante no contexto escolar. Nunes (2001) considera que o Núcleo Gestor desempenha um papel significativo na socialização dos docentes principiantes, contribuindo para o aumento ou diminuição da autoridade e do sentimento de valorização profissional. Além disso, é fundamental para que os professores compreendam os aspectos normativos e burocráticos da instituição. Percebemos, então, que as atitudes do Núcleo Gestor facilitam ou dificultam adaptação ao universo cultural no qual a escola está inserida.

As narrativas expressam que o Núcleo Gestor realizou uma recepção inicial positiva, ante as expectativas dos novatos, todavia, os relatos de Girassol e Lira apontam fragilidades. Notamos que não há uma ação contínua, e o apoio e a receptividade se resumem a um contato informativo de caráter geral sobre a escola, sendo insuficientes diante das demandas que acompanham o trabalho. As narrativas que seguem são emblemáticas:

.../ já fazia dois a três meses que eu estava na escola, e eu nunca tinha ouvido falar nessa recuperação paralela .../. No fim do ano chega as cobranças pra colocar todos os registros em dia .../ eu passei um ano inteiro, um sofrimento pra fazer frequência, enfim, pelo site, sem ter noção, que existia uma aplicativo que você poderia usar de forma off-line .../ (Girassol)

.../ eles não me passaram a relação dos alunos especiais .../ depois de muita cobrança eu vim receber semana passada a relação dos alunos que tinham, a maioria lá são alunos que tem deficiências intelectuais, então, agora eu vou ver como é que vai se dar todo esse processo. (Lira)

O vivido pelas professoras Girassol e Lira incitam reflexão sobre como é impactante para o iniciante lidar com aspectos burocráticos e normativos sem as devidas orientações. Permite interpretar que falta de apoio contínuo sobre o trabalho desenvolvido, colocando a responsabilidade sobre os iniciantes. É uma prática que se aproxima dos modelos de inserção profissional apresentados por García e Vaillant (2012) de "nadar ou fundir-se", no qual a instituição escolar estaria isenta de responsabilidade em orientar a inserção ou socializar o docente no seu ambiente de trabalho, ou, ainda, na melhor das interpretações, aproxima-se do "modelo colegial", em que há um apoio voluntariado entre os pares, mas sem nenhuma responsabilização. Nos casos citados, as ações gestoras negligenciam o fato de os principiantes estarem interiorizando os seus papéis profissionais. A ausência de orientação em situações burocráticas e de planejamento estratégico demonstra uma articulação precária para o desenvolvimento destes profissionais para a docência.

Outra fragilidade, narrada por Girassol, Borboleta e Lira, que marcou o processo de inserção e desenvolvimento profissional, relaciona-se aos posicionamentos equivocados realizados pelo Núcleo Gestor. Estes geraram indagações e promoveram sentimentos como medo, insegurança e constrangimento, conforme registrado:

.../ todos os meus registros estavam ok, tudo meu estava ok, mas se eu vaciasse um dia de prazo, eu era exposta, na frente dos demais professores .../ isso foi terrível, porque eu não sabia como lidar com isso, então, tinha que seguir todo tempo na linha. (Girassol)

.../ no meu primeiro dia de aula a diretora entrou na sala e nem falou comigo, foi falando logo com os alunos, tirando toda a minha autoridade enquanto professora, autoridade, assim, de ser a pessoa que estava à frente da sala de aula. (Borboleta)

.../ Outra coisa que eu achava, que me incomodava era o olhar da coordenadora pela janela, que era o que, as vezes, quando eu estava dando aula eu olhava e do nada estava a coordenadora olhando, aí eu ficava pensando, porque que essa coordenadora estar olhando, ela tá olhando porque eu sou novata aqui ou ela estar olhando para me ajudar .../ eu não gostava, eu me sentia constrangida, as vezes eu estava na minha naturalidade ali dando aula e aí me perguntava, porque que ela estava ali. Eu ficava um pouco constrangida, eu não gostava, mas também não era sempre. (Lira)

Notadamente, as posições dos gestores conseguiram fragilizar o início da atuação das professoras. Há nesse momento de entrada uma procura por interações que os levem a compreender as suas funções profissionais. Cobranças, ameaças e silêncio desencadeiam um afastamento docente do seu contexto de atuação, reduzindo as possibilidades de aprendizagem sobre a profissão.

O Núcleo Gestor possui na estrutura organizacional da escola uma superioridade hierárquica entre os professores, sendo, por isso, na socialização, uma peça fundamental para o acolhimento. Há em sua figura um símbolo de poder que orienta as práticas cotidianas, sendo, por isso, preocupante, encontrar entre os profissionais que atuam coordenando o trabalho docente atitudes de negação e desrespeito. Como analisa Nunes (2001), é uma figura-chave dentro da estrutura burocrática e hierárquica na escola, e, por isso, traz choque no ingresso de um professor na cultura daquela instituição escolar.

Lira e Borboleta também destacaram em suas narrativas o sentimento de surpresa e insegurança, ao saberem que iriam ministrar aulas de outra disciplina. Ambas acabam assumindo, em suas primeiras experiências em sala, o compromisso de ensinar conhecimentos fora de sua formação inicial. O que as professoras relatam encontra-se a seguir:

.../ eu achei que eu ia ser só professora de Educação Física, e aí como é que eu vou ser a professora de Ciências, sendo que o que eu estudei de Ciências foi do tempo que eu estava na escola, eu me senti assim incapaz sabe, naquele primeiro instante, mas depois fui trabalhando em mim .../ (Lira)

.../ me falaram que eu ficaria com duas turmas de Educação Física e três turmas de ensino religioso .../ (Borboleta)

Ao demandar a responsabilidade de outras disciplinas ao professor que irá viver as suas primeiras experiências com a profissão, o Núcleo Gestor tenciona o processo de socialização profissional e relativiza o fato de os iniciantes estarem sob intensa aprendizagem sobre a profissão.

O professor novato, por sua vez, ante a fragilidade do momento, assume esse compromisso sem questionar o fato de encontrar-se em intensa identificação profissional.

García (2009) expressa que os professores, nos seus primeiros anos de docência, são intensivamente marcados por duas tarefas a cumprir: ensinar e aprender a ensinar, no entanto, assumem responsabilidades ou são tratados, dentro de um mesmo patamar dos professores experientes, sem nenhuma condição diferenciada que a eles permita ou facilite o aprendizado. O relato da professora Malia ajuda a refletir sobre esse ponto, quando diz: “/.../ em relação às cobranças da escola, quando o coordenador cobra, ele cobra de mim, que estou a dois meses na escola, do mesmo jeito que ele cobra do professor que tem 20 anos de experiência”.

Há uma hierarquia sobre o tempo de experiência que influencia na tomada de decisões da escola, sendo os privilégios destinados a quem possui uma carreira consolidada (NONO, 2011). Por conseguinte, o acolhimento inicial é movido por um jogo simbólico em que cabe ao professor iniciante aprender a jogar, antes mesmo de aprender a ensinar, pois, caso contrário, a sua interação com o grupo será comprometida. Freitas (2002, p. 156) ainda adverte para a ideia de que essa incorporação do professor na escola não se dá linear e progressivamente, o seu pertencimento está condicionado aos seus agentes e condições socializadoras.

Não existem, assim, critérios de atribuições de funções aos professores iniciantes que considerem a sua posição de novato, como alguém que precisa de acompanhamento; ao contrário disso, com frequência, eles são tratados no mesmo patamar dos demais professores.

Ainda na fase de acolhimento, quatro dos cinco principiantes narraram sentirem-se frustrados em saber que teriam que seguir um plano previamente adotado por outros professores em suas aulas, o que nessa análise é identificado como “impositivos ao ensino”, ou seja estruturas internas à escola, que foram planejadas, aceitas e disseminadas como adequadas para o ensino e tendem a ser conservadas por aqueles que adentram o contexto escolar. Vejamos o que foi narrado por iniciantes colaboradores deste estudo:

/.../ já tinha um plano de ensino, todo pra ser seguido, até o fim do ano letivo, que foi feito por outro professor, que nesse tempo ele ainda atuava na escola, ele ficava a frente de algumas turmas, então ele foi o meu parceiro, eu tinha que seguir o plano de ensino, que eu não gostava tanto /.../ eu me frustrei, com o plano de ensino /.../ a gente precisa manter o alinhamento dos conteúdos que eram dado em todas as turmas, então eu tinha que seguir /.../ era muito ultrapassado, então isso foi o que mais me frustrou /.../ (Borboleta)
/.../ eu tive uma problemática que foi chegar em um lugar que já tinha um plano anual de ensino desenvolvido /.../ o plano ele era muito resumido, muito escasso, muito vago, digamos assim, para um ano inteiro, eu não recordo totalmente de tudo que estava no plano, mas eu lembro que era pouca coisa e eu acabei me detendo a olhar basicamente o que seria melhor de trabalhar /.../ (Lio)

Os principiantes exerceram uma submissão estratégica, ao aceitarem realizar uma proposta de ensino com base em elaborações anteriores. Segundo García (1999), essa é uma estratégia de socialização comum quando o professor quer se integrar à cultura de ensino sem negar a autoridade de seus pares.

O momento de organizar e sistematizar o que será tratado nas aulas é parte da constituição do ser professor. Quando planeja, ele insere nesse movimento de elaboração a dimensão subjetiva envolvida em sua perspectiva de trabalho. Liga-se a aspectos como ideais de formação, aspectos éticos, os interesses dos alunos, as condições de atuação, além de integrar elementos normativos, como documentos oficiais (local, regional e nacional).

A passividade em ser “executor” de um projeto educativo promove um sentimento de frustração por não possibilitar a integração do iniciante ao seu contexto de trabalho. O fato de não conseguir elaborar seu plano anual de trabalho dificulta a aprendizagem sobre a profissão, de colocar em ação suas perspectivas de ensino, os conhecimentos por ele considerados de repasse necessário, limitando a sua condição de produtor de saber. Além disso, participar de maneira ativa da organização do seu trabalho gera um sentimento de pertencimento, o que resulta em uma maior socialização com os agentes escolares.

Considerações finais

O contexto de acolhimento dos iniciantes colaboradores deste estudo foi marcado por um "acolhimento aparente", em que os membros gestores mantinham cordialidade com aqueles que adentram a escola. Tal movimento, entretanto, é típico para todos os que chegam e não algo direcionado e preparado com foco nas particularidades de quem inicia na docência. Com isso, surgem fragilidades que geram marcas e afetam os novatos que tendem a resolver de maneira estratégica as suas dificuldades, para, assim, manter uma boa relação com os agentes escolares.

O Núcleo Gestor é apontado nas narrativas no decurso de acolhida, como figuras de representatividade para o principiante. O primeiro agente de socialização a aproximar o iniciante dos seus papéis e funções profissionais. Os participantes da pesquisa sentiram-se acolhidos, mas, apesar disso, os seus relatos apontam experiências que retratam o despreparo dos gestores nesse momento de entrada na carreira. Os acontecimentos são marcados por sentimentos de desvalorização, por equívocos na conduta junto ao iniciante, sobressaindo um excesso de cobrança, fato demonstrativo de um despreparo para lidar com essa fase profissional.

Os iniciantes observam negligências ligadas à sua área, acentuadas pelas tomadas de decisões e atitudes daqueles que compõem o Núcleo Gestor. Foram relatadas situações em que se desconsidera a condição de especialista na divisão das disciplinas, é atribuída a colegas professores com outras formações a carga horária de Educação Física, como também casos em que o iniciante assume outras matérias, transpondo a área de sua especialidade.

Consideramos que os agentes escolares que compõe o Núcleo Gestor das escolas precisam ser preparados para atender as demandas do professor iniciantes, realizando um acolhimento que se comprometa de forma a garantir processos de colaboração e aprendizagem sobre a profissão.

Referências

- CAVACO, Maria Helena. **Ofício do Professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, Antônio. *Profissão Professor*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008. p. 155-191. 191p.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia, MG: UFU, 2015.
- CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.32, n.2, p.359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- GARIGLIO, José Ângelo. Singularidades da inserção profissional de professores de Educação Física iniciantes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 1001-1012, jul./set. de 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71967/0>. Acesso em 10 fev. 2020.
- GOODSON, Ivo Frederick. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. 285p
- MARCELO GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. p. 242.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação e professores:** para uma mudança educativa. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 272p.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Investigaciones y experiencias – El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista y Educación**, n. 300, p. 225-277, 1993. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e2a014c16f9-4d42-b-891-938f61282062/re3001000488-pdf.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

NUNES, João Batista Carvalho. A socialização do professor: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. 835f. **Tese** (Doutorado em Filosofía y Ciencias de la Educación), Universidade de Santiago de Compostela, USC, Santiago de Compostela, Espanha.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 325p.

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, SP: Papirus, 2012. p.109-132.

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

EVALUATION OF THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN THE MUNICIPAL NETWORK OF FORTALEZA: REFLECTIONS ON TEACHING PRACTICE

Maria Lucijane Gomes de Oliveira¹³⁷

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional – IMPA
Formação e Políticas educacionais

Paulo Ernesto Lima Ferreira¹³⁸

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional – IMPA

Emanuela Vieira de Oliveira¹³⁹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional – IMPA

José Airton de Freitas Pontes Junior¹⁴⁰

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil.
Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional – IMPA

Resumo

No Brasil, a formação continuada de professores desempenha um papel fundamental na qualidade dos serviços educacionais. Produz efeitos nas estratégias metodológicas de ensino, nas práticas e atuação docente e nas políticas públicas de educação. Dado a importância da formação continuada dos professores como um espaço constante de aperfeiçoamento, ressignificando novas práticas, emerge o seguinte questionamento: como ocorre o processo formativo continuado de professores no Município de Fortaleza, Ceará? Este estudo tem por objetivo mapear os documentos que evidenciam o processo formativo continuado de professores da rede municipal de Fortaleza, Ceará. A pesquisa tem abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio dos documentos norteadores que regem a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza quanto às formações continuadas dos professores (Fortaleza, 2023; Fortaleza, 2024; Brasil, 1996). Após a coleta de dados, apresentou uma visão mais clara sobre a política educacional relativa à prática docente da capital do Ceará, Fortaleza. Os resultados evidenciam que as formações em polo e em contexto foram as mais utilizadas na rede. Considera-se que as formações oferecidas aos docentes trazem contribuições significativas para a formação continuada e interferem na prática e desenvolvimento docente. Ademais,

137 **Maria Lucijane Gomes de Oliveira**, ORCID: 0000-0002-7136-7462. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrado em Educação (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC). Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA/UECE/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6214302388383885> E-mail: lucijane.oliveira@yahoo.com.br.

138 **Paulo Ernesto Lima Ferreira**, ORCID: 0009-0002-0940-1145. Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE). Pesquisador membro do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA/UECE/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2899920085053701> E-mail: paulo.lima@educacao.fortaleza.ce.gov.br.

139 **Emanuela Vieira de Oliveira**, ORCID: 0009-0007-4016-0964. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA/UECE/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2367736876012026> E-mail: emanuela1991@gmail.com

140 **José Airton de Freitas Pontes Junior**, ORCID: 0000-0003-2045-2461. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) da UECE. É professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao curso Licenciatura em Educação Física, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPSAC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio científico (bolsista PDSE/CAPES) na Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Pós-Doutorado em Educação, na Universidade do Minho (Portugal), e Pós-Doutorado em Educação, na linha de Políticas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal do Acre (UFAC). O autor colaborou com a produção do texto, tendo em vista que é o líder do grupo IMPA e Coordenador do PPGE/UECE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2214355780901234> E-mail: jose.airton@uece.br

a continuidade do processo formativo docente é fundamental para a promoção de um ensino de qualidade, pois além de possibilitar a capacitação dos educadores em relação aos conhecimentos para a prática docente em sala de aula, desenvolve também competências necessárias para atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos através do uso de recursos e materiais didáticos que colaboram para um ambiente de aprendizagem mais crítico, criativo e significativo. **Palavras-chave:** Formação continuada. Formação em polo. Formação em contexto. Prática pedagógica. Ensino fundamental.

Abstract

In Brazil, the continuous professional development of teachers plays a fundamental role in the quality of educational services. It has effects on teaching methodological strategies, teaching practices, and public education policies. Given the importance of continuous teacher training as a constant space for improvement, redefining new practices, the following question arises: how does the continuous training process of teachers occur in the Municipality of Fortaleza, Ceará? This study aims to map the documents that evidence the continuous training process of teachers in the municipal network of Fortaleza, Ceará. The research has a qualitative approach, and the data were collected through guiding documents that govern the Municipal Education Network of Fortaleza regarding teachers' continuous training (Fortaleza, 2023; Fortaleza, 2024; Brazil, 1996). After data collection, it presented a clearer view of the educational policy related to teaching practice in the capital of Ceará, Fortaleza. The results show that both on-site and contextual training were the most used in the network. It is considered that the training offered to teachers brings significant contributions to continuous training and influences teaching practice and development. Furthermore, the continuity of the teacher training process is fundamental for promoting quality teaching, as it not only enables educators to acquire the necessary knowledge for teaching practice in the classroom but also develops competencies necessary to meet their students' learning needs through the use of resources and didactic materials that contribute to a more critical, creative, and meaningful learning environment.

Keywords: Continuous education. Polo training. Contextual training. Pedagogical practice. Elementary education.

Introdução

No Brasil, a formação de professores desempenha um papel fundamental na qualidade dos serviços educacionais. Produz efeitos nas estratégias metodológicas de ensino, nas práticas e atuação docente e nas políticas públicas de educação. Considerando sua multiplicidade de conceitos no decorrer dos anos, pode-se situá-la em dois momentos: formação inicial, oferecida nos cursos de graduação, e formação continuada, que se estende por todo o período de exercício da profissão docente. Cada uma possui relevância significativa no processo formativo de um bom profissional da área da educação.

Em Fortaleza, o Programa de Formação Continuada de Professores expressa as competências estabelecidas na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, Decreto nº 8.752/2016 na qual faz referência às dimensões fundamentais: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional; e 3) engajamento profissional (Brasil, 2016).

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 15) destaca que "a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaço de participação, reflexão e formação".

Correlacionada a esta temática, está o interesse da linha de pesquisa em Avaliação da Formação Continuada do Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) chancelado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado ao eixo de Formação e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), bem como dos interesses de formação profissional dos pesquisadores deste artigo.

Dado a importância da formação continuada dos professores como um espaço constante de aperfeiçoamento, ressignificando novas práticas, emerge o seguinte questionamento: Como ocorre o processo formativo continuado de professores no Município de Fortaleza, Ceará? Para tanto, o objetivo desta pesquisa buscou mapear os documentos que evidenciam o processo formativo continuado de professores da rede municipal de Fortaleza.

Os aspectos metodológicos do estudo compreendem uma análise documental referente às orientações destinadas às formações continuadas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2023; Fortaleza, 2024; Brasil, 1996). Fundamenta-se ainda nos autores que contextualizam a temática formação docente (Rios, 2006; Freire, 1999; Pimenta, 2006; Noronha, 2022a; Noronha, 2022b; dentre outros).

Posto isto, esta pesquisa, além da introdução, apresenta um referencial teórico, que traz algumas contribuições sobre formação continuada de professores, saberes e trabalho docente numa perspectiva reflexiva. Em seguida, apresenta-se a discussão dos resultados a partir dos documentos encontrados; e, por fim, as considerações finais.

Aporte teórico-metodológico

Formação continuada de professores: reflexões necessárias

Sabe-se que a formação continuada de professores reflete diretamente nas políticas públicas da educação, visto que, traz consequências para a melhoria da educação no Brasil. No entanto, ainda há muitas lacunas que precisam ser superadas. Segundo Pimenta (2005) estudos revelam que os cursos de formação desenvolvem currículo distanciado da realidade do aluno, numa perspectiva que não atendem as contradições presentes na realidade social dos educandos.

Nessa perspectiva, Pimenta (2005) reflete sobre os saberes necessários à prática docente, tais como: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência consistem nos saberes já vivenciados ao longo da vida. Os saberes dos conhecimentos referem-se aos conhecimentos específicos necessários ao ensino. E os saberes pedagógicos que inclui o conhecimento de conteúdo específicos como o conhecimento da experiência.

O trabalho docente, portanto, deve articular quatro dimensões fundamentais a saber: dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos; dimensão estética, que diz respeito à sensibilidade e afetividade; dimensão política, que diz respeito a formação crítica, questionadora e politizada do estudante e por fim a dimensão ética, que diz respeito ao relacionamento ético entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Cada dimensão deve se completar em busca de uma atuação de qualidade do professor (Rios, 2006).

Observa-se, contudo, que a formação contínua se evidencia como desafio. De acordo com Bachelard (2006), a tarefa do professor consiste no esforço contínuo de mudança, de ruptura com o senso comum e superação dos obstáculos evidenciados em sua prática.

Desse modo, sobre a valorização dos profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece no Art. 67, a formação continuada como um dos principais eixos, constituindo que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Assim Saviani (2008) complementa que existe dois modelos de formação continuada, um que prioriza apenas os conteúdos específicos obtidos durante a formação inicial e o outro modelo para além dos conteúdos específicos, que enaltece o aspectos didáticos-pedagógicos, o que seria tipo ideal, que faz repensa o contexto atual da educação e que esse novo cenário exige da formação continuada de professores.

Sendo assim, é de suma relevância, no cenário educacional, compreender sobre as contribuições da formação continuada de professores. No entanto, nessa pesquisa, procurou-se mapear os documentos que evidenciam o processo formativo continuado de professores da rede municipal de Fortaleza, estado do Ceará.

Resultados e discussões

Processo formativo realizado no município de Fortaleza: formação nos polos e formação no contexto da escola.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza em 2014 estabeleceu as diretrizes para a realização da formação continuada de seus professores, por meio da portaria 204/2014. Estas diretrizes visam o aperfeiçoamento docente, valorização profissional e a oferta de uma educação de qualidade na rede municipal (Fortaleza, 2023).

De acordo com as Orientações Gerais do Ensino Fundamental (2024), a formação continuada para professores do município de Fortaleza é realizada de duas formas: formação nos polos e formação no contexto da escola.

As formações realizadas nos polos, os docentes socializam conhecimentos e experiências com profissionais do mesmo componente curricular, independente do ano/série que lecionam, podendo trabalhar na mesma unidade escolar ou em outra unidade de ensino da rede municipal. Este processo formativo tem o objetivo de fortalecer a ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem abrange múltiplas dimensões, tais como o cognitivo, físico, social e emocional, entendendo que esse desenvolvimento ocorre de forma distinta para cada estudante e necessita de intervenções pedagógicas definidas de acordo com cada realidade. Vale lembrar que a formação nos polos ocorre no dia do planejamento do professor de acordo com o calendário da SME para cada distrito.

Contudo, o sucesso do ensino-aprendizagem é responsabilidade de todos que trabalham com educação, não sendo exclusivamente do professor, como também do coordenador pedagógico, diretor escolar, secretário escolar, técnicos das secretarias de educação, gestores, profissionais que ministram as formações continuadas de professores, bem como aqueles que elaboram e desenvolvem políticas públicas para que o processo de ensino-aprendizagem seja de qualidade (Gomes; Andrade, 2023).

É importante salientar a participação da família como sujeito ativo neste processo, pois a educação é um dever de todos, não somente do estado e da escola. Essa colaboração possibilita o desenvolvimento do aluno para exercer a cidadania e sua qualificação profissional para atuar no mercado de trabalho (Brasil, 1988).

Diante destas reflexões, para facilitar o processo formativo docente conta-se com o acompanhamento mediador de um profissional que ministra essas formações no decorrer do ano letivo. Os encontros nos polos são viabilizados pela equipe de formação da SME, em colaboração com os formadores de cada Distrito de Educação. Outro fator a ser observado é que os formadores da rede municipal participam de processos formativos junto a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), entre outras instituições parceiras (Fortaleza, 2024).

As Orientações Gerais do Ensino Fundamental (2024) enfatizam que os professores lotados nas Escolas Municipais de Tempo Integral, além de receberem formação relativa à Base Nacional Comum (BNC) junto com os demais professores da rede lotados em escola de tempo parcial, recebem também formações relacionadas à base diversificada do currículo e às atividades complementares que são conduzidas pela equipe de formação da Célula de Educação em Tempo Integral (CEETI/SME).

Nesta perspectiva, observa-se que as formações nos polos se baseiam na integração da teoria e prática do cotidiano escolar, a partir da utilização das tecnologias digitais e das metodologias ativas, bem como no compartilhamento de experiências que colaboram com a prática pedagógica docente.

Desse modo, durante as formações continuadas nos polos incluem socialização de práticas exitosas, reflexões sobre a formação integral do estudante, envolvendo as competências socioemocionais e cognitivas, além do estudo sistemático dos materiais estruturados da rede municipal de ensino, por meio de estratégias didático metodológicas inovadoras (Fortaleza, 2024).

Partindo desta reflexão, o professor, ao ensinar, não transfere apenas conhecimentos aos seus alunos, mas também os capacita na construção de seu próprio conhecimento. Neste sentido, a formação de professores não deve considerar somente as dimensões cognitivas relacionadas aos conteúdos dos componentes curriculares, mas sobretudo aos aspectos pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, sociais e emocionais, para que o professor seja um agente facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Freire, 1999; (Fortaleza, 2024).

Em relação a formação em contexto, conforme portaria nº 204/2014 objetiva realizar uma formação continuada de forma permanente dentro das organização escolar, utilizando o coordenador

ou supervisor escolar como orientador das formações e tentando criar um espaço de debate interdisciplinar que gere discussões sobre a rotina da escola e a melhoria dos processos pedagógicos, em oposição a formações pontuais fora do ambiente escolar.

Desse modo, de acordo com o documento Guia Informativo para o Desenvolvimento da Rotina Pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs):

Essa dimensão do processo formativo consolida o intercâmbio de experiências entre pares lotados na mesma unidade escolar e corrobora com a função do Coordenador Pedagógico/Supervisor Escolar como agente articulador, formador e transformador. A Formação em Contexto não se trata de uma ação a mais para a escola executar, mas deve ser compreendida enquanto dimensão processual da vida escolar, fomentando as tomadas de decisões e o agir no dia a dia da prática escolar (Fortaleza, 2023, p.53).

Seguindo essas orientações, pode-se entender a figura do coordenador pedagógico como mediador para a promoção da formação em contexto. O coordenador assume o papel de mediador e orientador da formação continuada, partindo das necessidades apresentadas pelos docentes. Esse modelo de formação se torna imprescindível para o ambiente escolar, tendo em vista que nem todas as disciplinas são contempladas nas formações em foco, e é na formação em contexto que boa parte dos professores terão a possibilidade de refletir e debater sobre a prática docente e os problemas apresentados pela escola.

Conforme Davis (2012) o foco da ação formativa do coordenador deve estar voltado sempre para o coletivo promovendo o desenvolvimento de toda a equipe pedagógica e não de cada professor individualmente e que, desse modo, faz-se "necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem" (Davis, 2012, p15).

Portanto, é inviável realizar formação em contexto dividida por áreas do conhecimento ou mesmo por disciplinas, visto que, esse modelo de formação se apresenta como algo interdisciplinar e colaborativo, que:

[...] possibilita a execução de uma política de formação docente que contempla a instituição educacional como espaço indispensável dessa formação e assegura a integração, a unidade e a articulação teoria/prática do processo formativo nos diferentes componentes curriculares, etapas e/ou modalidades de ensino, com as concepções pedagógicas em desenvolvimento (Fortaleza, 2024, p. 34).

É válido então pensar a formação em contexto sob o viés da abordagem colaborativa, tendo em vista que esta muda o foco da perspectiva individualista para o coletivo, levando em consideração a opinião e participação dos professores em todas as etapas da formação continuada, desde seu planejamento até sua execução e avaliação.

O professor deixa de ser apenas um receptor das formações que foram pensadas para ele por agentes às vezes externos à escola, e passa a ser sujeito ativo do próprio processo formativo. Parte assim do princípio de que "a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados". (Davis, 2012, p.17).

Apesar da relevância das formações em contexto, pelos fatores supracitados, Noronha (2022a) alerta que a realização das formações ainda é um dos entraves na rotina pedagógica dos professores e coordenadores pedagógicos. Dentre os vários motivos, incluem as orientações da própria portaria que permitem que "os encontros podem ocorrer mediante reuniões, encontros pedagógicos, seminários, eventos internos, planejamento conjunto de aulas e atividades, acompanhamento de sala de aula, projetos interdisciplinares, entre outros" (Fortaleza, 2023, p.53).

Nesse sentido, outro entrave ocorre mediante o planejamento e a escolha da temática das formações em contexto na rede municipal, pois há um "alinhamento dos planejamentos e seleção dos temas por parte da SME/Coordenadoria de Formação, perpassando pela formadora dos coordenadores e, posteriormente, os coordenadores repassam aos professores" (Noronha, 2022b, p 62), que podem ou não levar em consideração as necessidades formativas dos professores.

Destarte, como ressalta Noronha (2022a), há que se observar se as formações em contexto conseguem manter seu caráter formativo ou se são utilizadas dentro da escola para outras funções aquém de seu objetivo.

Considerações finais

Este estudo buscou mapear os documentos que evidenciam o processo formativo continuado de professores da rede municipal de Fortaleza, Ceará. A partir da análise dos documentos, reafirmou-se a compreensão da importância da formação continuada para o processo de aperfeiçoamento profissional dos professores. Como foco do estudo, os resultados evidenciaram que os professores da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ce que atendem os anos finais do ensino fundamental participam da formação continuada dividida em duas vertentes: formação em polo e em contexto.

De modo geral, as formações em polo objetivam o desenvolvimento da prática docente, considerando especificamente uma determinada disciplina. Já a formação em contexto visa a formação continuada dentro das escolas, utilizando o coordenador ou supervisor escolar como orientador das formações.

Considera-se que ambos os tipos de formação oferecidas aos docentes trazem contribuições significativas para a formação continuada e interferem na prática e desenvolvimento docente. Ademais, a continuidade do processo formativo docente é fundamental para a promoção de um ensino de qualidade, pois além de possibilitar a capacitação dos educadores em relação aos conhecimentos para a prática docente em sala de aula, desenvolve também competências necessárias para atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos através do uso de recursos e materiais didáticos que colaboram para um ambiente de aprendizagem mais crítico, criativo e significativo.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de novas pesquisas a fim de consubstanciar um aprofundamento acerca das formações continuadas dos professores apresentadas pelos teóricos e documentos frente à realidade escolar.

Referências

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. 104 p. (Coleção Textos FCC, 34).

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas escolas municipais de tempo integral (ETIs)**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico do Ensino Fundamental**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 10ª. Edição. São Paulo. Editora Paz e Terra. 1999.

GOMES, Benedito.; ANDRADE, Luiza Helena. Como a avaliação diagnóstica impacta no fazer pedagógico do professor de matemática. **Anais IX CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

NORONHA, Arimate Alves. **Interfaces entre a avaliação diagnóstica de rede e a formação continuada de professores em Fortaleza/CE**. 2022. 138f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022a

NORONHA, Gessica Nunes. **Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada, avaliação diagnóstica de rede e sua análise e utilização no município de Fortaleza/CE**. 2022. 86f. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022b. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

-

CAMINHOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS TECIDAS NO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM POLÍTICA E FORMAÇÃO DOCENTE (GEPForDoc)

RESEARCH-TRAINING PATHS: EXPERIENCES WEAVED IN THE GROUP OF STUDIES AND RESEARCH IN POLICY AND TEACHER TRAINING (GEPForDoc)

Filomena Maria de Arruda Monteiro¹⁴¹

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil
Grupo de estudos e pesquisa em Política e Formação docente – GEPForDoc
Eixo 1

Mauro José de Souza¹⁴²

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil
Grupo de estudos e pesquisa em Política e Formação docente – GEPForDoc

Amanda Pereira da Silva Azinari¹⁴³

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil
Grupo de estudos e pesquisa em Política e Formação docente – GEPForDoc

Maria Luiza Troian¹⁴⁴

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil
Grupo de estudos e pesquisa em Política e Formação docente – GEPForDoc

Resumo

O presente texto é resultado de reflexões emergidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc) vinculado ao PPGE/UFMT. Criado em 2004, o grupo desenvolve ações no campo da pesquisa em formação docente compreendendo-a como desenvolvimento profissional, fundamentado na Pesquisa Narrativa enquanto método e fenômeno (Clandinin e Connelly, 2015) e no conceito de experiência, envolvendo dimensões tridimensionais; temporal, de lugar, pessoais e sociais. O grupo ao conceber a narrativa como método e fenômeno, considera que ao narrar, a pessoa ressignifica suas experiências e neste processo, forma-se. Nesta perspectiva o GEPForDoc articula pesquisa sobre a temática de formação professores, abrangendo os diversos níveis de ensino: educação infantil, básica e superior. Ganham relevância as discussões da literatura que envolvem o pensamento do docente, seus saberes e aprendizagens profissionais ao longo da carreira, os contextos de aprendizagem e atuação profissional, os processos formativos e identitários, as relações estabelecidas, a cultura institucional profissional, a formação reflexiva e investigativa e as políticas que incidem sobre esta carreira. As investigações mais recentes enfocam a docência universitária, compreendendo-a enquanto um fenômeno complexo, múltiplo e intercultural. Integrando redes de pesquisas, nos aspectos pessoais e/ou institucionais o grupo tem se ocupado com estudos nos âmbitos nacional e internacional, tecidos na articulação do campo

141 **Filomena Maria de Arruda Monteiro**, ORCID: 0000-0002-2991-7416. Professora Titular, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Educação. Cuiabá-MT-Brasil. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7969849041476435> E-mail: filarrudamonteiro@gmail.com.

142 **Mauro José de Souza**, ORCID: 0000-0002-2991-7416. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutor em Educação (PPGE/UFMT - 2023), com período sanduíche (PDSE/CAPES) na Universidad de Málaga (UMA), Espanha (2022/2023) - Mestrado em Educação (UNITRI - 2001). Especialização em Ciência do Movimento (UFRGS - 1990) e Graduação em Educação Física (UFU - 1988). Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6373606398388352>. E-mail: maurimsouza@gmail.com.

143 **Amanda Pereira da Silva Azinari**, ORCID: 0000-0001-9345-0219. Universidade Federal de Mato Grosso; Secretaria de Estado de Educação Básica de Mato Grosso; Universidade do Estado de Mato Grosso. Doutoranda do PPGE/UFMT, Mestra em Educação UNEMAT, Licenciada em Pedagogia UNEMAT, campus de Juara. Professora da rede estadual de Educação Básica de Mato Grosso. Professora colaboradora da Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5715242066736015> E-mail: amanda.azinari@unemat.br.

144 **Maria Luiza Troian**, ORCID: 0000-0003-3966-5926. Universidade Federal de Mato Grosso; Secretaria de Estado de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação. Doutoranda em Educação PPGE/UFMT, Mestra em Ciências Sociais UNISINOS, Licenciada em Pedagogia Uniãoeste/PR. Pedagoga administrativa educacional da Educação Profissional de MT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7743515336394596> E-mail: marialtroian@gmail.com.

da formação docente com a da pesquisa narrativa, fortalecendo coletiva e colaborativamente os envolvidos por meio de projetos, que comungam pela justiça social e educacional, acumulando experiências que projetam a outros e novos desafios emergidos de uma prática social em permanente ressignificação.

Palavras-chave: GEPForDoc. Desenvolvimento profissional docente. Pesquisa Narrativa. Experiência. Redes de cooperação.

Abstract

This text is the result of reflections emerged in the Group of Studies and Research in Teacher Policy and Training (GEPForDoc) linked to PPGE/UFMT. Created in 2004, the group develops actions in the field of research in teacher education, understanding it as professional development, based on Narrative Research as a method and phenomenon (Clandinin and Connelly, 2015) and on the concept of experience, involving three-dimensional dimensions; temporal, place, personal and social. The group, when conceiving the narrative as a method and phenomenon, considers that when narrating, the person re-signifies their experiences and in this process, is formed. In this perspective, GEPForDoc articulates research on the theme of teacher training, covering the various levels of education: early childhood, basic and higher education. The most recent investigations focus on university teaching, understanding it as a complex, multiple and intercultural phenomenon. Integrating research networks, in the personal and/or institutional aspects, the group has been concerned with studies at the national and international levels, woven in the articulation of the field of teacher training with that of narrative research, collectively and collaboratively strengthening those involved through projects, which commune for social and educational justice, accumulating experiences that project to others and new challenges emerging from a social practice in permanent resignification.

Keywords: GEPForDoc .Teacher professional development .Narrative Research. Experience. Cooperation networks.

Introdução

Este artigo busca situar o percurso do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc), certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), e, mais especificamente, à linha de pesquisa Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas. Além das experiências tecidas no grupo, construímos reflexões partilhadas, consideradas nas perspectivas ontológica, epistemológica e metodológica adotada pelo grupo.

O GEPForDoc encontra-se teoricamente ancorado em torno da temática do desenvolvimento profissional docente (DPD) apoiado pelas autoras e autores: Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (1995), Zeichner (2008), Day (2001), Imbernón (2011), Alarcão (2001), Contreras (2002), Mizukami et al. (2006), e Monteiro (2003, 2014). Esse referencial teórico compreende a importância essencial do docente para o processo formativo e pensa seu DPD a partir de múltiplas dimensões: pessoal, profissional, organizacional, institucional, contextual, experiencial/narrativo. Ganham relevância as discussões que envolvem o pensamento do docente, seus saberes e aprendizagens profissionais ao longo da carreira, os contextos de aprendizagem e atuação profissional, os processos formativos identitários, as relações estabelecidas, a cultura institucional profissional, a formação reflexiva e investigativa e as políticas que incidem sobre esta carreira.

O grupo se propõe a investigar fenômenos educativos tendo como focos de estudo, as significações e ressignificações da docência, identificando os percursos e processos como cíclicos e interativos, colocando-os em diálogo, entrelaçando-os com os modos como os docentes concebem e experienciam seu DPD. Nesta perspectiva, busca-se uma metodologia pesquisa-formação que contemple a valorização dos protagonistas das questões propostas sobre a formação docente para possibilitar a autoria de sua formação e contextualizar o ambiente da atuação, conforme atesta Nóvoa (1995, p. 25, grifo do autor) "por isso, é importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*". Assim, com o desejo de buscar aparatos teórico-metodológicos que possibilitassem um modo de pesquisa para ouvir as experiências compreendidas como vidas narradas, o grupo aposta na potência da pesquisa narrativa (Clandinin e Connelly, 2015).

Considerando a grande variedade de concepções sobre pesquisa narrativa, iniciamos as ações do grupo com uma aproximação aos estudos dos movimentos biográficos e autobiográficos de Nóvoa e Finger (1988), que constituiu a base para os estudos com esta metodologia de pesquisa.

Nesta compreensão, observamos que a 'narrativa' se apresenta como elemento central dos estudos e projetos de pesquisa e formação, o que nos instigou a buscar aprofundamentos sobre o tema.

Neste contexto, a experiência é compreendida a partir das narrativas, reconhecendo-as como um processo pessoal e social, fundamentados nos conceitos de John Dewey (1976), a experiência é percebida como uma ação contextualizada e assentada nos princípios de continuidade e interação. Neste movimento, entende-se que "[...] a experiência é o que estudamos. E estudamos experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela" (Clandinin e Connelly, 2015, p. 48).

A História trilhada pelo grupo e o método

O grupo criado no CNPq em 2004, atualmente se constitui com a coordenadora e criadora do grupo, com doutores/as da UFGO, Doutores e Mestres egressos/as do grupo que atua nos Institutos Federais, Escolas da educação básica das redes municipais e estaduais, estudantes da pós-graduação. A perspectiva de colaboração se materializa nas contribuições que cada pesquisador compartilha no desenvolvimento das pesquisas, bem como nas reflexões e ampliações dos caminhos a serem percorridos. Defendemos que a colaboração é um processo que pode ajudar na compreensão da complexidade do trabalho docente, dando respostas às questões problemáticas da prática. Desta forma, acreditamos que os pesquisadores, além de evidenciarem as aprendizagens profissionais construídas através de uma co-construção de sentidos em contexto colaborativo, empreendem um processo de *teorização da própria experiência*.

Deste modo, o grupo configura-se em subgrupos, com investigações em Políticas e formação de professores em exercício na educação básica e superior. A primeira, com o propósito de compreender o DPD de professores da educação básica da rede municipal de Cuiabá e rede estadual de Mato Grosso, com a pretensão de identificar aprendizagens individuais e coletivas narradas pelos professores. A segunda, tomando como foco a docência na educação superior, apresenta indagações que orientam o estudo: Como os docentes narram a constituição da docência na educação superior através das experiências que vivenciam nos processos identitários? Que dilemas/desafios são experienciados durante os processos de desenvolvimento profissional? Como as aprendizagens potencializam a construção de saberes?

A Pedagogia Universitária envolve conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender, articulando as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação, nos referimos a um "campo polissêmico, de construção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior" (Cunha; 2016), sendo uma ação complexa em permanente movimento, que exige uma compreensão profunda do seu real significado, não se pode analisá-la sob um único ângulo porque nela existem contradições, fragilidades, como também, êxito e potencialidades.

Essa compreensão nos levou a um percurso onto-epistêmico-metodológico construído no interior das investigações realizadas a partir do ano de 2009, que, ao priorizar o aprofundamento dos estudos, assumiu a perspectiva da Pesquisa Narrativa compreendida como método de pesquisa. Desde então, ancoramos nesta perspectiva como **método de investigação**, cuja centralidade se encontra na compreensão da **singularidade da experiência** (Clandinin; Connelly, 2015), tecida na tridimensionalidade narrativa que envolve relações, tempos e lugares.

Como Clandinin e Connelly, apoiamo-nos em John Dewey (1976). Os escritos de Dewey sobre a natureza da Experiência é nossa referência criativa para nos lembrar de que, em nosso trabalho, a resposta para a pergunta "por que narrativa?" é "por causa da experiência". Compreender a experiência de outrem implica colocar-se em diálogo com esta pessoa, para que, por meio da indagação narrativa, seja possível dar a ela o lugar apropriado em um contexto de ressignificação (Monteiro, 2017).

As narrativas enquanto método de investigação, compreendidas pela epistemologia da singularidade, representam um processo ontológico; segundo Galvão (2005, p. 330), isso se deve porque somos "[...] constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo". Este contar sobre si não é simplesmente uma exposição do "eu", mas sim um narrar com caráter de "partilha de experiências de reconstrução de identidade, de comunidade, de tradição, mesmo que temporariamente" (ibidem).

Ao adotar a investigação narrativa, estamos trabalhando com nós próprios, considerando inclusive que nossas histórias vividas e contadas também devem ser consideradas na investigação, pois como investigadores não poderemos ficar "silenciosos ou apresentar um *self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante" (Clandinin; Connelly, 2015). No movimento de pensar com os

outros, construímos outros modos de viver, narrar, pesquisar e reviver. Neste movimento, a ética relacional representa muito mais que um termo de consentimento assinado para utilização dos nomes pessoais de cada participante, pois ao construir os sentidos das experiências juntos, assume-se a autoria das histórias narradas, o protagonismo da prática e o compartilhamento das experiências, comprometido com uma ontologia relacional.

Narrar sobre a própria experiência é também um momento para refletir sobre esta e produzir, em movimento, conhecimentos que fortalecem a experiência vivenciada como processo formativo, potencialidade que foi gradativamente se configurando por meio dos estudos e trocas constituídas no GEPForDoc e nos resultados que podem ser expressos, até então, em diferentes produções, sendo: 30 trabalhos de Conclusão de Curso, 31 dissertações, 14 teses, 2 estudo de Pós-Doutorado e 6 pesquisas de iniciação científica, além das teses e artigos que estão em processo de construção. Produção que contribui para a solidificação da construção teórico-metodológica do grupo na pesquisa e na formação docente.

Projetos de Pesquisa desenvolvidos e em andamento

Nesse movimento de tessitura das produções, o GEPForDoc vem desenvolvendo projetos de pesquisa desde seu início, em 2004. Devido a impossibilidade de apresentar todos os estudos do grupo por conta do formato desse texto, enfocamos alguns. Cinco foram institucionalizados na UFMT, sendo eles: Narrativas na formação inicial em Pedagogia e na formação contínua de professores iniciantes (2012 -2014); Desenvolvimento Profissional da Docência: Caracterizações das Práticas Docentes nos anos iniciais da rede Pública de Ensino (2012-2014); Desenvolvimento profissional da docência nos anos iniciais: resignificando as aprendizagens (2014-2018); Narrativas de experiências de Desenvolvimento Profissional Docente na Educação Superior: Diálogo entre Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT-BRASIL) e a Universidade de Antioquia (UdeA/COLÔMBIA) (2018-2023), convênio este que foi prorrogado por mais um ano com o projeto atual intitulado: "Trabalho docente, trajetórias e políticas de formação em narração: diálogos em rede na educação superior" .

Entre os anos de 2015-2018, foi desenvolvido o projeto com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) via edital apoio a Projetos de Pesquisa/MCTI/CNPQ/Universal 14/2014, intitulado "Desenvolvimento Profissional da Docência nos anos iniciais: resignificando aprendizagens" em que o propósito foi refletir sobre o DPD de um grupo de professores que atuavam nos anos iniciais, compreendendo como e em que situações esses profissionais aprendem e de que lançam mão como imprescindível à resignificação de sua prática para garantir um ensino voltado à aprendizagem, bem como, quais mudanças e inovações podem subsidiar a formação de professores e contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública.

A partir dessa pesquisa reafirmamos o DPD intimamente entrelaçado ao movimento de significações e resignificações atribuídos à dinâmica profissional num contexto situado. Por meio das narrativas, observamos que os professores aprendem muito compartilhando as experiências vividas em sua profissão, evidenciando seus dilemas em um trabalho reflexivo, movimento que produz, de fato, sua profissionalidade. As dificuldades, os desafios e as descobertas presentes nestes contextos carregam elementos reveladores potencialmente ligados a processos históricos, culturais, ideológicos e pedagógicos do trabalho docente.

O DPD pode possibilitar um processo emancipatório, pelo fortalecimento de saberes e práticas docentes e inserção crítica e criativa. Os contextos das escolas são concebidos como configurações sempre provisórias e lugares híbridos marcados por negociações, tensões, contradições, interações e significações advindas do exercício da docência.

Ao final dessa investigação fomos convidados a apresentar no Seminário Práticas Pedagógicas no Ensino Superior realizado pela Coordenadoria-Geral da CGEGP/DIFES/SESu, no Auditório do Conselho Nacional de Educação – CNE, SGAS 607 – Brasília – DF no período de 13 e 14 de novembro de 2017. Esta ação teve como objetivo promover o debate e compartilhar experiências realizadas pelas universidades públicas, propiciando um espaço de socialização de várias produções acadêmicas, instaurando uma rede de cooperação entre pesquisadores nacionais e internacionais, que viabilizou a organização e publicação do segundo livro do grupo: "**Pesquisa, Formação e Docência**" no ano de 2018, em articulação com pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT) e das Universidades de Santo Tomas em Bogotá e da Antioquia em Medellin, ambas instituições da Colômbia.

Tal articulação potencializou o aprofundamento de questões onto-epistemo-metodológicas sobre a temática do DPD impulsionando nova investigação, envolvendo convênio internacional entre as universidades UFMT/ Brasil e UdeA/Colômbia para realização de pesquisas conjuntamente. A relevância da temática para estas instituições universitárias fortaleceu as discussões e instituiu intercâmbios entre grupos de estudos e pesquisas por meio de rede colaborativa no contexto da América Latina, envolvendo desde a realização de pesquisas comuns até a criação de espaços de diálogos e formação de novos pesquisadores.

Nesse contexto de ressignificação da experiência vivida pela pesquisa anteriormente mencionada, surgiu a investigação voltada à educação superior "Narrativas de experiências sobre o DPD na Educação Superior: Diálogo entre UFMT e UdeA" com o propósito de ampliação do conceito sobre docência universitária, envolvendo os contextos das experiências das duas instituições. Mediadas pelas parcerias estabelecidas entre os grupos GEPForDoc (UFMT) e PiEnCias, Formaph, pertencentes à Facultad de Educación (UdeA), o projeto buscou aprofundar investigações e reflexões sobre as experiências formativas no processo de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nestas IES nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Esta proposta de pesquisa integra o acordo de cooperação e intercâmbio acadêmico, científico e cultural (181/2018) que celebram a UFMT e a UdeA, em que ambas buscam compartilhar experiências, instaurando uma nova linha de pesquisa, com destaque para a possibilidade de aprofundamento da temática.

O convênio foi prorrogado por mais um ano com a elaboração do projeto atual: "Trabalho docente, trajetórias e políticas de formação em narração: diálogos em rede na educação superior" (CNPq 2023-2025). Em vigor, esta proposta visa a realização de uma pesquisa em rede, com pesquisadores da UFMT e colaboradores de diferentes instituições da região Centro-oeste, além de dois outros países latino-americanos – Colômbia e México – tematizando as seguintes questões de estudo: que estilo de docência e/ou saberes possibilitaram que os docentes obtivessem sucesso em suas aprendizagens experienciais? Como se dá o entrelaçamento entre trabalho docente, trajetórias e políticas da formação docente nas experiências narradas? Como permanecem ressignificando experiências em seus campos de referência na reflexão sobre sua profissionalidade docente?

Ao compreender as narrativas das experiências dos docentes da educação superior, estas se constituem na qualidade formativa necessária para impactar seus processos de DPD, uma vez que, ao serem narradas, de algum modo, passam por processos reflexivos e se tornam significativas para estes. Também acreditamos que o exercício narrativo potencialmente desencadeia novos processos reflexivos, tornando-se, assim, um processo formativo.

Outros espaços formativos do grupo podem ser evidenciados por meio de eventos nacionais e internacionais, em especial, a vinculação de sua líder na diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e seu histórico junto ao Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA), entre outros espaços institucionais e de produção acadêmica, como a organização de livros, capítulos de livros e artigos publicados em revistas qualificadas no campo da educação e da formação docente. Exemplificando este movimento, o VII CIPA, realizado no ano de 2016 sob coordenação da líder do GEPForDoc, configurou-se como ação conjunta entre a UFMT e a BIOgraph, em colaboração com os Programas de Pós-Graduação em Educação de grandes universidades brasileiras. A exemplo de edições anteriores, permitiu o estreitamento de laços entre instituições e profissionais de diferentes tradições disciplinares e abordagens distintas.

Parcerias Internacionais e redes de pesquisas

As parcerias em redes de pesquisa representam estratégias de apoio à internacionalização na pós-graduação, visando o aprimoramento da qualidade da produção acadêmica, da educação social e colaborativamente pensada, transitando entre culturas e entre o global e o local (Ferrarotti, 2014), afinal é premente compreender como determinada temática pode ser pensada no mundo globalizado e como ela é percebida a partir da perspectiva intercultural (Walsh, 2019).

Nesse sentido, o GEPForDoc tem ampliado diálogos com pesquisadores brasileiros e de outras nacionalidades através da participação em rede nacional e internacional de pesquisa. Mais recentemente, a coordenadora do GEPForDoc passou a compor, como pesquisadora, o projeto de pesquisa em rede intitulado: "Experiências instituintes de formação docente, uma abordagem narrativa (auto) biográfica: diálogos latino-americanos" (Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 com vigência para 2022-2025), liderado pela Professora Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança (IE/UNICAMP).

Em outra frente, o grupo estabelece parcerias internacionais, como o acordo de cooperação com a UdeA, além de intercâmbios junto a programas de doutorado sanduíche (PDSE/CAPES) com os professores: Dr. José González Monteagudo, da Universidad de Sevilla/Espanha; Dr. José

Ignácio Rivas Flores, da Universidad de Málaga/ Espanha; e Dr. Jose Antônio Serrano Castañeda, da Universidad Pedagógica Nacional/México, além do Programa de Alianças para la Educación y Capacitación- PAEC OEA-GCUB, em que se oferece oportunidades de bolsas para estudos acadêmicos com o apoio de suas instituições sociais nas Américas e ao redor do mundo. Oriundo deste programa, recebemos um estudante estrangeiro de mestrado para orientação.

Considerações finais

O GEPForDoc enquanto grupo de pesquisa atua na composição e construção de pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, integrando redes nacionais e internacionais sobre políticas de formação docente, saberes e aprendizagens da docência nos diversos níveis de ensino. Tem se constituído em um ambiente dialógico e plural que transita em diferentes espaços da educação, fundamentado na pesquisa narrativa como método e fenômeno investigativo. Enquanto composição narrativa, este texto é parte de nossas reflexões sobre como o grupo reflete sobre as problemáticas e complexidade que envolve os diferentes momentos do DPD. reunindo esforços para articular as experiências docentes com a possibilidade de compreender narrativamente os movimentos empregados por docentes universitários como potencialidade formativa e reflexiva.

Compartilhar experiências vividas constitui um aprendizado reflexivo sem igual, no movimento que produz, de fato, sua profissionalidade. Através das narrativas docentes reconhecemos avanços no que se refere a discursos pedagógicos, entretanto, estes, necessitam de maior continuidade e envolvimento ético e político, ação dificultada pelo constante cerceamento de condições e/ou possibilidades formativas.

O movimento do GEPForDoc, assim como a tessitura possibilitada por suas relações com as redes colaborativas construídas tem constituído potencial formativo /investigativo, permeados por relações pessoais e interinstitucionais de investigadores dotados de sonhos e projetos comuns em torno da justiça social e educacional, ao tempo em que colaboram para o aprofundamento de reflexões no interior de cada rede de cooperação. Assim entendemos que os caminhos percorridos são experiências acumuladas que nos projetam para outros e novos desafios que emergem no próprio processo.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (Auto) Biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2001.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professor**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. **XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO** – ISSN 2219-6854 Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. México, 2016.

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

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2ª ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal, EDUFRN. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez. 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22. 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N.et al. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. do; CANNEN, A. Resignificando práticas de ensino e de formação docente: Contribuições de narrativas, diálogos e conferências. **Revista de Educação Pública**, v. 23, p. 637-654, 2014.

MONTEIRO, F.; M. **Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência em um curso de Licenciatura em Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2003. 177p.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora: Porto, Portugal, 1995..

ZEICHNER, K. M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In DINIZ-PEREIRA, J.E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **Justiça Social – desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO CEARÁ:
UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA**

**RURAL EDUCATION IN THE STATE OF CEARÁ:
A SYSTEMATIC MAPPING OF LITERATURE**

Diana Nara da Silva Oliveira¹⁴⁵

Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, CE, Brasil
Formação Docente, História e Política Educacional– GPFOHPE
EIXO 2

Luís Távora Furtado Ribeiro¹⁴⁶

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Formação Docente, História e Política Educacional– GPFOHPE

Sandra Maria Gadelha de Carvalho¹⁴⁷

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Formação Docente, História e Política Educacional– GPFOHPE

João Paulo Guerreiro de Almeida¹⁴⁸

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Limoeiro do Norte, CE, Brasil
Educação Popular, Memórias e Saberes – GPEPSaberes

Resumo

O presente estudo é um recorte da tese doutoral desenvolvida no programa de pós-graduação em educação e vincula-se ainda ao grupo de pesquisa Formação Docente, História e Política Educacional da Universidade Federal do Ceará. Na pesquisa, mapeou-se a produção acadêmica vinculada à grande área de Educação do Campo e, de modo mais específico, as Licenciaturas em Educação do Campo nos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará, tendo como marco temporal os anos de 2005 a 2020. Em termos metodológicos, utilizamos do mapeamento sistemático de literatura-MSL para identificar o panorama pesquisado. O MSL nos possibilitou perceber que a política educacional do campo no estado do Ceará vem se fortalecendo, pois observamos a construção de várias escolas do campo, cursos para formação de profissionais para atuação em áreas rurais, práticas educativas que fortalecem o território camponês, propostas metodológicas para o semiárido, bem como a análise de conjuntura como passo importante da luta pela reforma agrária.

Palavras-chave: Educação do Campo. Mapeamento Sistemático de Literatura. Pós-graduação. Formação de educadores do Campo. Política Educacional.

145 **Diana Nara da Silva Oliveira**, ORCID: 0000-0003-2710-1904. Universidade Estadual do Ceará - (UECE). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Mestre em Educação e Ensino pelo Universidade Estadual do Ceará; Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3536477899440186> E-mail: diana.nara@uece.br

146 **Luís Távora Furtado Ribeiro**, ORCID: 0000-0002-1063-4811. Universidade Federal do Ceará- (UFC). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Professor livre docente da Universidade Federal do Ceará, Professor-pesquisador do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986> E-mail: luistavora@uol.com.br

147 **Sandra Maria Gadelha de Carvalho**, ORCID: 0000-0002-0759-2788. Universidade Estadual do Ceará - (UECE). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, em Limoeiro do Norte; Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0650722680863049> E-mail: Sandra.gadelha@uece.br

148 **João Paulo Guerreiro de Almeida**, ORCID: 0000-0002-3055-8182. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE; Professor do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto Federal do Ceará - Campus Limoeiro do Norte. Doutorando em Educação pela Universidade Federal Paraíba. Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559106688971993> E-mail: joaopaulo.guerreiro@ifce.edu.br

Abstract

This study is a cut of the doctoral thesis developed in the graduate program in education and is also linked to the research group Teacher Training, History and Educational Policy of the Federal University of Ceará, Brazil mapped the academic production linked to the large area of Rural Education and more specifically the Degrees in Rural Education in the graduate programs of the State University of Ceará and Federal University of Ceará having as a time frame 2005 to 2020. In methodological terms we used the systematic mapping of literature-MSL to identify the researched panorama. MSL enabled us to realize that the educational policy of the field in the state of Ceará has been strengthening, because we observe the construction of several schools in the field, courses for training professionals to work in rural areas, educational practices that strengthen the peasant territory, methodological proposals for the semi-arid, as well as the analysis of the conjuncture as an important step in the struggle for agrarian reform.

Keywords: Field Education. Systematic Mapping of Literature. Postgraduate studies. Training of Field Educators. Educational Policy.

Introdução

A pesquisa em Educação do Campo, nos últimos dez anos, vem ganhando destaque em diversos programas de pós-graduação no país, esse crescimento foi impulsionado em virtude do fortalecimento da área enquanto política pública e através do Movimento Nacional de Educação do Campo. Atualmente, programas vinculados a Universidades públicas e Institutos Federais vêm somando esforços no sentido de fortalecer a pesquisa científica na Educação do Campo. Esse escrito é um recorte da tese de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Ceará, defendida em 2023, intitulada "Formação de educadores do campo: o curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Estadual do Ceará". Partindo desse contexto, a questão que move essa pesquisa é entender se a Educação do Campo enquanto área de conhecimento e pesquisa acadêmica está crescendo no Estado do Ceará? Buscando responder essa questão, elegemos duas instituições de ensino com uma perspectiva teórica voltada em alguma medida para Educação do Campo.

Nesse sentido, o trabalho em tela tem por objetivo mapear a produção acadêmica vinculada à grande área de Educação do Campo e, de modo mais específico, as Licenciaturas em Educação do Campo, nos programas de pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal do Ceará, tendo como marco temporal os anos de 2005 a 2020.

Em termos metodológicos, utiliza-se do Mapeamento Sistemático da Literatura, técnica empregada quando não é necessário responder com profundidade questões específicas, mas sim uma visão genérica de determinada área de estudo (MOHER; SHEKELLE, 2015). Nesse sentido, a partir da pesquisa bibliográfica e de fontes secundárias, realizamos o levantamento das produções acadêmicas a partir das seguintes palavras-chave: *Educação do Campo*; *Política Educacional do Campo*; *Licenciatura do Campo*; *Formação de Professores do Campo*. Entende-se que a pesquisa bibliográfica "[...] oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente" (MANZO, 1971, p. 32 *apud* MARCONI; LAKATO, 2003, p. 44), tendo em vista que a técnica não é uma mera reprodução das produções realizadas anteriormente, mas uma possibilidade de descoberta do novo a partir de um outro olhar, uma outra perspectiva.

O mapeamento sistemático de literatura foi realizado em 2021, no qual mapeamos quarenta e duas (42) produções acadêmicas, entre trabalhos de conclusão de curso de especialização *lato sensu*, dissertações de mestrados acadêmicos e profissionais e teses de doutorado. Esse levantamento foi realizado focalizando as duas instituições com maior tradição em pesquisa em Educação do Campo do Estado, no caso, a Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará, tendo em vista que os programas de pós-graduação têm linhas e/ou eixos voltados para Educação do Campo e movimentos sociais.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado de forma virtual nas plataformas digitais Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações, no primeiro semestre de 2021, utilizando como filtro para pesquisa o nome de duas instituições públicas do estado do Ceará, tendo em vista que era objetivo da pesquisa realizar o levantamento das pesquisas acadêmicas desenvolvidas somente no estado. Os dados obtidos por intermédio da busca preliminar nas plataformas mencionadas foram confirmados e aprimorados a partir da busca nos Repositórios virtuais da Universidade Federal do Ceará e Universidade Estadual do Ceará.

A busca virtual nos direcionou para os 12 programas vinculados às duas instituições já mencionadas, sendo eles: *Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE*, *Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP*, *Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Fitotecnia-PPGAF*, *Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGG*, *Programa de Desenvolvimento em Meio Ambiental- PRODEMA*, *Programa de pós-graduação em economia rural- PPGEA-UFC* e *Departamento de Estudos Especializados*, todos vinculados à Universidade Federal do Ceará- UFC.

A pesquisa ainda nos direcionou para os *Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE*, bem como ao *Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE*, com sede no interior do estado do Ceará, na cidade Limoeiro do Norte, *campus* da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos-FAFIDAM, e o *Mestrado acadêmico em serviço social, trabalho e questão social- MASS/UECE*, ainda nos leva ao *Centro de Educação- CED*, que oferta especializações *lato sensu*, todos estão vinculados à Universidade Estadual do Ceará.

Posteriormente, encontramos dois trabalhos produzidos a partir do *Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas-MPPPP*, também vinculado à Universidade Estadual do Ceará. Entre os trabalhos localizados, destacamos o *Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira-PPGE* da UFC, que dispõe de uma linha de pesquisa sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (MOSEP), com um eixo Educação de Jovens e Adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade e políticas públicas (EJA), apresentando a produção de dezenove trabalhos acadêmicos. Desse quantitativo, doze são dissertações de mestrado e sete teses de doutorado, o que representa um percentual de 42% da bibliografia vinculada à área estudada nessa pesquisa. Esse dado coloca o PPGE/UFC liderando as pesquisas voltadas para Educação do Campo no estado do Ceará. Em seguida, aparece o *Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE/UECE*, que dispõe de uma linha de pesquisa específica sobre Trabalho, Educação e Movimentos Sociais e um núcleo voltado para os Movimentos sociais, educação popular, EJA, educação do campo, práticas discursivas e gramaticais de resistência.

Esse programa apresenta 6 dissertações marcando como recorte temporal os anos de 2015 (ano de defesa da primeira turma do MAIE) até 2020 (ano base para busca), o que representa 15% das produções relacionadas à temática. Assume, assim, o segundo lugar na produção e socialização de trabalhos acadêmicos no estado.

Logo em seguida, temos o *Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP/ UFC*, que embora não tenha nenhuma linha de pesquisa voltada para a Educação do Campo, dispõe de quatro dissertações do mestrado profissional, representando um percentual de 7% de pesquisas na área da Educação do Campo. Encontramos também um total de três TCCs de especialização, vinculados ao Departamento de Estudos Especializados da UFC, bem como um TCC vinculado *Centro de Educação da UECE*, totalizando quatro trabalhos de conclusão de curso que fazem referência ao tema abordado na pesquisa, representando um percentual de 10% das produções no estado.

No mapeamento realizado encontramos ainda 3 produções no *Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UECE*, que dispõe de um núcleo *Educação Escolar, Formação, Luta de Classes e Pedagogia Histórico-crítica*, o qual contempla a Educação do Campo. Esse programa apresenta duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, o que representa 7% da bibliografia. Nesse ínterim, trazemos o *Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGG/UFC*, que dispõe de uma linha de pesquisa sobre *natureza, campo e cidade no semiárido*, apresentando dois trabalhos, sendo uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado representando 5% das produções.

Ainda encontramos trabalhos no *Programa de Pós-Graduação em Agronomia/Fitotecnia-PPGENF/UFC*, que não tem linha de pesquisa voltada para a Educação do Campo especificamente, porém dispõe de um núcleo voltado para as questões do *manejo de ecossistemas*, onde foi encontrada uma dissertação de mestrado voltado para temática, representando 2% das produções.

Também nas buscas encontramos trabalho no *Programa de Desenvolvimento em Meio Ambiental- PRODEMA*, que dispõe de uma área de concentração voltada para o *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Neste encontramos uma tese que discute temas vinculados à Educação do Campo, representando 3% nas produções. Encontramos também uma dissertação no *Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social- MASS/UECE*, o que representa 3% das produções.

Finalizando a exposição dos programas, trazemos o *Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas- MPPPP*, vinculado à Universidade Estadual do Ceará com dois trabalhos.

O que as pesquisas apontam

O trabalho de mapeamento bibliográfico dos últimos quinze anos no Ceará nos direciona para uma gama de pesquisas acadêmicas que nos possibilitam visualizar a expansão e o fortalecimento da Educação do Campo no estado, tendo em vista que se pode observar o movimento de construção de uma política educacional sólida voltada para a Educação do Campo, onde se articulam os movimentos sociais do campo, universidades públicas, entidades, camponeses e o próprio estado.

Vale ressaltar que essa articulação, esse emaranhado de forças, possibilitou ações que se materializam nos quarenta e dois trabalhos encontrados, que vão desde a formação de jovens e adultos por meio de ações como ProJovem Campo- Saberes da terra, Extensão Universitária, Programa Residência Agrária, passando pela formação de educadores por intermédio do PRONERA, a pedagogia da terra e as Licenciaturas do Campo, chegando até a organização de uma escola do Movimento com as construções de 10 escolas do campo em pleno funcionamento, bem como a escolas rurais em todo o estado do Ceará.

As pesquisas ainda nos encaminham para a proposta metodológica da pedagogia da alternância a partir da experiência da Escola Família Agrícola Dom Frágoso, para a questão do trabalho enquanto princípio educativo e reforma agrária do estado.

Mediante o levantamento realizado, organizamos os trabalhos por temáticas de estudos para facilitar sua exposição, sendo assim, percebeu-se que as produções giram em torno de seis temáticas centrais, sendo elas: Escolas do/no Campo, Educação do Campo, Escola Família Agrícola, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos do Campo e Juventude Camponesa.

Quadro 3- Temáticas de estudos- PPGs

TEMÁTICA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Educação do Campo	11
Escolas do/no Campo	08
Escola Família Agrícola	07
Educação de jovens e adultos do campo	04
Juventude Camponesa	05
Ensino Superior	07

Fonte: OLIVEIRA, 2023.

A seguir, destacamos algumas pesquisas e as temáticas abordadas, apresentando uma breve exposição dos trabalhos a partir da leitura dos resumos disponíveis nas plataformas virtuais.

Iniciamos trazendo as pesquisas que abordam a temática central **Educação do Campo**. Como demonstrado na tabela anterior, foram desenvolvidos 11 trabalhos onde destacamos: Carvalho (2006); Santana (2008); Patrício (2010); Lira (2017); Oliveira (2017); Cavalcante (2018); Lima (2018); Teixeira (2019); Nunes (2020); Maia (2020) e Nascimento (2020).

Seguindo as discussões, trazemos as pesquisas desenvolvidas a partir da temática central **Escolas do/no campo**, da qual destacamos: Castro (2005); Souza (2014); Lima (2015); Souza (2016); Silva (2016); Maia (2017); Pitombeira (2020) e Souza (2020).

Sobre as pesquisas relacionadas à **Escola Família Agrícola**, apresentamos Mattos (2010); Souza (2015); Lima (2017); Magalhães (2017), Fraga, (2019), Martins (2019) e Mendonça (2019).

Dando continuidade à exposição das pesquisas, trazemos a temática **Educação de jovens e adultos do campo**, com quatro pesquisas, sendo elas: Rocha (2014); Barros (2014); Lima (2014); Alencar (2018).

Na sequência, discorreremos sobre a temática **Juventude Camponesa**, com cinco produções, entre elas, destacamos Souza (2015), discutindo em sua dissertação vinculada ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino- MAIE da Universidade Estadual do Ceará analisando como ocorrem os processos de construção de identidades dos moradores do campo a partir das

práticas linguísticas educacionais, considerando o letramento como uma interface entre linguagem e (des)colonialidade no Projovem Campo – Saberes da Terra na turma situada na comunidade Jurema dos Vieiras, Ocara- Ceará.

Concluindo a apresentação do levantamento bibliográfico, trazemos por último as pesquisas que se referem à formação de nível superior, onde utilizamos como temática a palavra-chave: **Ensino Superior**. Optamos por trazer a socialização dessas pesquisas por último por estarem diretamente relacionadas à tese doutoral que versa sobre a análise da Licenciatura do Campo da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. O mapeamento identificou sete produções, sendo elas: Fernandes (2013), Chaves (2015), Silva (2017), Eleutério (2017), Medeiros (2019), Pássaro (2019) e Moura (2020). De modo geral, os estudos voltam-se para pensar a formação em nível superior, concentrando as pesquisas sobre programas como a Programa Residência Agrária, Curso Pedagogia da Terra da UFC, cursos de Licenciaturas em Educação do Campo e Curso de Serviço Social da Terra.

Considerações finais

O Mapeamento Sistemático da Literatura desenvolvido a partir dos programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará e da Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2005 a 2020, contribuiu de forma satisfatória para desenvolver um arcabouço teórico que caminha para diminuir a lacuna das pesquisas históricas sobre a temática Educação do Campo. No estado do Ceará, em especial, sobre as Licenciaturas do Campo, havíamos identificado poucas produções de trabalhos historiográficos, sendo apontado somente três trabalhos sobre as licenciaturas do campo, que em sua maioria discutiam a educação do campo no seu sentido amplo. Assim, o estudo em questão assume a tarefa de endossar as pesquisas acadêmicas sobre a temática, porém, para além da produção de um texto acadêmico, assume a postura de defesa por uma Educação do Campo em todos os níveis educacionais.

Através do levantamento, conseguimos realizar uma estimativa em porcentagem do que cada programa representa na pós-graduação do estado do Ceará, quando se trata da temática Educação do Campo e seus desdobramentos. O levantamento nos permite apontar que as pesquisas acadêmicas estão em crescente desenvolvimento, além de não estarem concentradas em apenas uma área de conhecimento, pois são diversificadas e espalhadas por vários programas. Ainda nos sugere que esteja acontecendo um crescente ingresso de sujeitos com alguma ligação com o campo nas pós-graduação, tendo em vista que as temáticas das pesquisas relacionadas ao tema cresceram significativamente nos últimos quinze anos.

O levantamento bibliográfico nos possibilitou perceber que a política educacional do campo, no estado do Ceará, vem se fortalecendo, pois observamos a construção de várias escolas do campo, cursos para formação de profissionais para atuação em áreas rurais, práticas educativas que fortalecem o território camponês, propostas metodológicas para o semiárido, bem como a análise de conjuntura como passo importante da luta pela reforma agrária.

Referências

ALENCAR, Benedito Montenegro. **Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e organização social: o caso do Assentamento Maceió, Itapipoca (CE) - UFC**. 2018. 128f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

BARROS, Maria Osvaldina Lessa. **Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial como proposta ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Francisco José**. 2014. 39f. TCC (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização Projovem do Campo - Saberes da Terra, Fortaleza (CE), 2014.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **Educação do campo: PRONERA, uma política pública em construção**. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza- Ceará, 2006.

CASTRO JÚNIOR, José Lima. **Educação popular, educação do campo e multiterritorialidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: estudo do assentamento unidos de Santa Bár-**

- bara - Sítios Novos - Caucaia - Ceará. 2005. 355f.- Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
- CAVALCANTE, M. S. **O coordenador pedagógico na educação do campo: desafios e perspectivas.** 2018. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pedagógica da Escola Básica) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=92120>. Acesso em: 6 jul. 2021.
- COLARES, Getuliana Sousa. **ProJovem Campo: o olhar da Comunidade Japuara em Canindé - UFC.** 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36873/1/2018_dis_gscolares.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- LIMA, Livia Karine Maia de Freitas. **Escolas de ensino médio do campo no estado do Ceará: Mandalla como experiência de integração.** 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia/Fitotecnia) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- LIMA, M. A. de. **A formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária.** 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83820>. Acesso em: 6 jul. 2021.
- LIMA, M. A. de. **A formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária.** 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83820>. Acesso em: 6 jul. 2021.
- LIMA, Maria Patrícia Moura. **Escola do campo, currículo e práticas agroecológicas: um estudo sobre a escola família agrícola (EFA) Dom Fragoso.** 2017. 155f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.
- LIMA, Nara Lucia Gomes. **Educação de Jovens e Adultos do campo e a permanência escolar: o caso do Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará.** 2014. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2014.
- LOBO, Francisco Bruno Silva. **Avaliação da política estadual de educação do campo: contribuições para a construção do sentimento de pertencimento da juventude rural no estado do Ceará.** 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. **A educação do campo no fortalecimento do campesinato: da ação dos sujeitos coletivos à construção de uma escola de formação.** 2017. 151f. Tese (Doutorado em Geografia) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- MAIA, Karla Vanessa Alves. **Fechamento de escolas rurais: o direito à educação do/no campo ameaçado.** 182f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10385285. Acesso em: 7 jul. 2021.
- MAIA, Mádja Diógenes. **Educação do campo: avanços e desafios na construção da proposta pedagógica da escola padre José Augusto Regis Alves.** 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82883> Acesso em: 6 jul. 2021.
- MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação interdisciplinar de professores: estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da universidade federal rural do Semi-Árido.** 2019. 662 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84294>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MENDONÇA, Cristilene de Moura. **Escola Família Agroextrativista e pedagogia da alternância:** uma política pública educacional para a formação de trabalhadores do campo no assentamento do cedro/ Tartarugalzinho/Amapá. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88018>. Acesso em: 6 jul. 2021.

MOHER, David; STEWART, Lesley; SHEKELLE, Paul. All in the family: systematic reviews, rapid reviews, scoping reviews, realist reviews, and more. 2015. **Systematic Reviews**, vol. 4, no. 168.

MOURA, Lenice Sales de. **Formação docente por alternância:** estudo de caso de professores egressos do curso de licenciatura em educação do campo/ciências da natureza da UFPI em Picos, Piauí. 2020. 121 f. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/29/2020/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o_LENICE-SALES-DE-MOURA.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. **Memorial de formação:** um dispositivo de pesquisa-ação-formação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14422/1/GilcileneLSN_DISSERT.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023.

NUNES, Rogerio Maciel. **A escola em áreas de perímetros irrigados na Região do Baixo Vale do Jaguaribe - CE.** 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=96148>. Acesso em: 6 jul. 2021.

OLIVEIRA, DIANA NARA DA SILVA. **A educação do/no campo em escola de assentamento de reforma agrária em Jaguaruana/Ceará.** 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83335>. Acesso em: 14 jun. 2022.

PÁSSARO, Eloisa Rodrigues. **A Licenciatura em Educação do Campo na URCA-CE:** da raiz à flor, o abrolhar de uma experiência docente. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=103053>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ROCHA, Maria Zilma Sampaio. **Projeto político pedagógico e desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial na Escola Municipal Francisco José.** 2014. 35f. TCC (Especialização Projovem do Campo-Saberes da Terra) -Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização Projovem do Campo - Saberes da Terra, Fortaleza (CE), 2014.

SANTANA, Ana Carmen de Souza. **Cultura digital e educação:** o caso das educadoras do campo no Centro Rural de Inclusão Digital (CRID) Santana. 2008. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza- Ceará, 2008.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e Educação do Campo nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária Vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Ceará.** Monografia de Especialização -Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Osvaldo Cruz - FIOCRUZ, Rio de Janeiro (RJ), 2013.

SOUSA, ANTONIO OZIÉLTON DE BRITO. **Identidades (des)coloniais nas práticas de letramento do Projovem campo – saberes da terra.** 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83271>. Acesso em: 6 jul. 2021.

SOUSA, Emílio Lopes de. **Educação do campo em território camponês:** o estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUSA, Kamila Costa de. **Jovens da Escola do Campo**: tessituras híbridas com a cultura do campo e da cidade. 2020. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SOUSA, Kamila Costa de. **Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

SOUZA, Francisca de Fátima Moreira de. **Educação do campo e projeto político pedagógico**: construção da caminhada da Escola Santa Rita, no assentamento Vida Nova, em Canindé - Ceará. 2014. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Projovem do Campo - Saberes da Terra) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização Projovem do Campo - Saberes da Terra, Fortaleza (CE), 2014.

SOUZA, Maria Deuselena Dias de. **Do terreiro de casa ao chão da escola**: um caminho de práticas pedagógicas e práticas sociais construídas à luz da pedagogia da alternância. O caso da Escola Família Agrícola Dom Fragoso. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

TEIXEIRA, Antônio Braz. **Escolas do campo no Município de São Luís do Curu**: limites e desafios da gestão democrática. 2019. 109f. - Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

CIÊNCIA REVOLUCIONÁRIA NO SERTÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DO GPTREES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REVOLUTIONARY SCIENCE IN THE BACKLANDS: THE CONTRIBUTIONS OF GPTREES TO TEACHER EDUCATION

José Deribaldo Gomes dos Santos¹⁴⁹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade – GPTREES
Eixo I

Jefferson Nogueira Lopes¹⁵⁰

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade – GPTREES

Layslândia de Souza Santos¹⁵¹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade – GPTREES

Lailton de Souza Santos¹⁵²

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil
Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade – GPTREES

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) para a formação de professores. Esse grupo está vinculado ao Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS), localizado na cidade de Quixadá, Ceará, especificamente na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). O GPTREES e o LAPPS se articulam para o desenvolvimento de atividades que reverberam na formação teórica, crítica e estética de professores e pesquisadores, amparando-se em um referencial crítico marxista empenhado na luta pela emancipação humana. Dentre os variados projetos já desenvolvidos e realizados pelos LAPPS e GPTREES, destacamos três ações formativas: o Grupo de Estudos sobre Educação Profissional, o projeto Formação Estética dos Sentidos Humanos e o curso de filosofia "A busca pelo em-si". Situamos que as atividades desenvolvidas pelo GPTREES e pelo LAPPS se colocam na tentativa de formar professores e pesquisadores que possam efetuar ações estratégicas como produção de pesquisas, estudos e leituras imanentes dos clássicos do marxismo, buscando contribuir para a produção e divulgação de uma ciência comprometida com a luta pela transformação radical das estruturas sociometabólicas do capital. Nosso compromisso com a formação de professores é essencialmente voltado para pro-

149 **José Deribaldo Gomes dos Santos**, ORCID: 0000-0001-7915-0885. Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), coordenador do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS), líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Contribuição de autoria: planejamento, desenvolvimento e correção do texto. Submissão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305> E-mail: deribakldo.santos@uece.br

150 **Jefferson Nogueira Lopes**, ORCID: 0009-0002-7832-1763. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorando em Educação pelo PPGE/UECE. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e colaborador do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Contribuição de autoria: planejamento, desenvolvimento e correção do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3506916457857176> E-mail: jefferson.lopes@aluno.uece.br

151 **Layslândia de Souza Santos**, ORCID: 0000-0002-1941-8461. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Doutoranda em Educação pelo PPGE/UECE. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e colaboradora do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Contribuição de autoria: planejamento, desenvolvimento e correção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1027375323372139> E-mail: layslandia.souza@aluno.uece.br

152 **Lailton de Souza Santos**, ORCID: 0000-0003-0409-342X. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorando em Educação pelo PPGED/UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) e colaboradora do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS). Contribuição de autoria: planejamento, desenvolvimento e correção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7713969081265844> E-mail: lailton0110@gmail.com.

porcionar aos educadores as ferramentas e os conhecimentos necessários para ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica da sociedade em que vivem, e a se tornarem agentes de transformação social. É por meio desse compromisso que buscamos contribuir para a construção de uma educação justa, igualitária e emancipatória. Nesse sentido, subverter o metabolismo social do modo de produção capitalista é ação vital da humanidade.

Palavras-chave: Capitalismo. Educação. Formação de professores. GPTREES. LAPPS.

Abstract

The present work aims to analyze the contributions of the Research Group on Work, Education, Aesthetics and Society (GPTREES) to teacher education. This group is linked to the Laboratory of Research on Social Policies of the Central Backlands (LAPPS), located in the Quixadá City, Ceará, specifically at the Faculty of Education, Sciences, and Letters of the Central Backlands (FECLESC). GPTREES and LAPPS articulate themselves for the development of activities that reverberate in the theoretical, critical, and aesthetic formation of teachers and researchers, relying on a Marxist critical framework committed to the struggle for human emancipation. Among the various projects already developed by LAPPS and GPTREES, we highlight three formative actions: the Study Group on Professional Education, the project Aesthetic Formation of Human Senses, and the philosophy course "The search for the in itself". We assert that the activities carried out by GPTREES and LAPPS aim to train teachers and researchers who can carry out strategic actions such as producing research, studies, and immanent readings of marxist classics, seeking to contribute to the production and dissemination of a science committed to the struggle for the radical transformation of the sociometabolic structures of capital. Our commitment to teacher education is essentially aimed at providing educators with the tools and knowledge necessary to help students develop a critical understanding of the society they live in and become agents of social transformation. It is through this commitment that we seek to contribute to the construction of a fair, egalitarian, and emancipatory education. In this sense, subverting the social metabolism of the capitalist mode of production is a vital action for humanity.

Keywords: Capitalism. Education. GPTREES. LAPPS. Teacher training.

Introdução

O presente texto tem por objetivo analisar as contribuições do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) para o processo de formação docente. Esse grupo, cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, deu origem ao Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS), localizado na cidade de Quixadá, no Ceará, especificamente na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O LAPPS é um espaço ocupado com atividades que possibilitam aos sujeitos do cotidiano dessa faculdade que se desenvolvam politicamente e culturalmente através das atividades formativas desenvolvidas, que se articulam com o tripé ensino-pesquisa-extensão. Assim, para potencializar uma melhoria na aprendizagem, o grupo e o laboratório contribuem para que se possa desvendar a realidade, oportunizando um melhor entendimento das contradições da totalidade social. Atualmente, o GPTREES recebe pesquisadores, colaboradores, professores e alunos no laboratório para promover debates, exposições e discussões sobre uma ampla gama de temas relacionados às ciências humanas.

As atividades desenvolvidas pelo GPTREES vinculadas ao LAPPS são norteadas por estudos e pesquisas fundamentados no aporte teórico marxista. Os dois espaços de pesquisa têm por objetivo proporcionar aos estudiosos que exploram a interseção entre os campos da educação, estética e complexidade social uma base ontológica fundamentada no trabalho humano. Busca-se na ontologia do ser social uma explicação para os fenômenos da realidade, visando que as pesquisas desenvolvidas pelo grupo embasem intervenções teóricas voltadas para a compreensão da relação entre trabalho e educação, além de aprofundar a análise da interação entre trabalho, indivíduo, arte, educação e sociedade.

A exposição de motivos apresentada nos parágrafos anteriores leva esta pesquisa a escolher como orientação metodológica o modelo da ontologia histórico-materialista certificado por Marx (2007). Com o intento de entender rigorosamente as inter-relações sociais que determinam as políticas educativas, reafirmamos, com base nos clássicos do marxismo, a centralidade da categoria trabalho como protoforma da humanidade. Para sermos fiéis a esse pressuposto, atentaremos para

o resgate ontológico feito por Georg Lukács (1966, 2018) sobre a obra de Marx, ressaltando que o caráter próprio do complexo educativo apenas é possível de ser penetrado intelectualmente se for guiado sobre rigoroso caminho investigativo. visto que, em sua função mediadora entre os sujeitos e a sociedade, se move no contexto de um amálgama social, cuja compreensão profunda das causalidades e teleologias que o compõem somente podem surgir ontologicamente, ou seja, guiadas pelo próprio movimento do objeto. Desse modo, por considerarmos o ser humano como ser social, em que homens e mulheres apenas se humanizam por serem produtores que se autoproduzem, rompemos de uma só vez com a miopia da verdade axiologicamente neutra e com a cegueira positivista da neutralidade científica.

Trata-se, portanto, de um estudo teórico bibliográfico que discorrerá sobre as atividades do GPTREES/LAPPS que têm a intenção de contribuir para a formação de professores capazes de reconhecer ações pedagógicas para além da mera reprodução imediata da sociedade capitalista.

O presente trabalho está dividido em duas seções. A primeira intitula-se "O Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) como espaço de formação da classe trabalhadora", que versa sobre as caracterizações e as particularidades do grupo e do laboratório a ele vinculados. A segunda seção tem o seguinte título: "A produção científica na luta pela emancipação humana", que discute as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas nos dois organismos de investigação.

O Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) como espaço de formação da classe trabalhadora

O cenário do capitalismo contemporâneo, que por sua vez apresenta transições e mutações demandadas por um mundo dito pós-moderno, neoliberal e globalizado, faz emergir um montante de informações de difícil interpretação pelo senso comum. Tais informes são tão ligeiros e fugazes que um sentimento de valorização ao efêmero e ao descartável se perpetua, sobretudo entre os jovens. Esse contexto nos desperta à necessidade da criação de espaços onde se possa debater nossa história, especialmente os fatos políticos que mais diretamente impactam o cotidiano do ser social.

Para melhor compreender e intervir nessa tela histórica, foi criado, como organismo da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), na unidade acadêmica da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na cidade de Quixadá, o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). Este grupo é cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, que, por sua vez, deu origem ao Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (LAPPS).

A cidade de Quixadá situa-se a cerca de 160 km da capital cearense, integra tanto a mesorregião quanto a microrregião do Sertão de Quixeramobim, sendo a principal localidade do Sertão Central. Atualmente, segundo dados do IBGE de 2020, a cidade conta com uma população de aproximadamente 88.321 habitantes. Quixadá reflete os alarmantes indicadores sociais da região onde está inserida, como, por exemplo, seu baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,65, que a coloca entre os lugares mais precários do país. Essa situação evidencia a discrepância no acesso aos avanços tecnológicos e científicos entre os privilegiados e as limitações enfrentadas pela classe trabalhadora, destacando a contínua exploração do proletariado pela lógica capitalista.

Apesar da expansão do ensino superior em Quixadá, que hoje conta com três universidades públicas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF/CE), a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e inúmeros centros universitários privados, várias contradições significativas emergem, exigindo uma análise profunda de suas causas e implicações. É nesse contexto que surge o GPTREES com o propósito explícito de questionar e debater a problemática de classes. O grupo opera em estreita colaboração com o LAPPS, uma vez que um sustenta a existência do outro. Essa interconexão enriquece as análises e as intervenções, dado que, por meio de uma abordagem interdisciplinar, os dois organismos comprometem-se com a compreensão aprofundada das dinâmicas sociais.

O LAPPS visa investigar as ciências históricas e, de maneira geral, utiliza equipamentos de custo reduzido, diferenciando-se dos espaços de pesquisa que exigem materiais específicos para realizar experimentos, como ocorre nos laboratórios das ciências da natureza. Conhecido como Sala Milton Santos, o LAPPS surge, portanto, para facilitar e integrar a realização de pesquisas, grupos de estudos, núcleos de pesquisa, minicursos, projetos de extensão, projetos de intervenção, projetos de formação artística e uma variedade de outras atividades científicas.

O GPTREES/LAPPS traz benefícios diretos para a comunidade acadêmica em geral. Pode-se exemplificar os estudantes da graduação e da pós-graduação, os professores de todos os níveis de

ensino (desde o básico até o superior), que também são beneficiados pelos dois espaços de pesquisa. Além disso, a articulação entre grupo e laboratório alcança líderes populares da cidade, coordenadores de movimentos sociais e militantes comunitários da região. Os beneficiários indiretos incluem diversos coletivos e indivíduos afetados pelo processo de produção capitalista.

O trabalho, a manutenção e a organização das atividades do LAPPS são realizadas de forma coletiva. As ações são planejadas de maneira democrática e discutidas entre os membros dos grupos de estudo e os frequentadores do laboratório. Todas as atividades promovidas pelo LAPPS são de acesso público e gratuito, demonstrando uma franca oposição à privatização do conhecimento e à mercantilização da educação. O laboratório é um espaço aberto a todos os pesquisadores e estudantes, de diversas áreas e segmentos educacionais, promovendo a interdisciplinaridade e a troca de conhecimentos entre os participantes.

Durante mais de uma década, o GPTREES passou por várias transformações em seu formato, adaptando-se às demandas em constante mudança na realidade. Inicialmente, em seu modelo original, pesquisadores de diversas áreas apresentavam suas pesquisas e debatiam questões relacionadas às suas temáticas com os membros do grupo. Ao longo desses mais de dez anos, ouvintes e participantes das atividades do GPTREES contribuíram significativamente para a discussão sobre a importância da formação da classe trabalhadora.

Para atender às complexas demandas surgidas durante a pandemia, o GPTREES se adaptou à nova realidade e continuou suas atividades de forma remota. Os debates foram realizados através da plataforma do YouTube da FECLESC/UECE e, posteriormente, no próprio canal do grupo. Durante esse período, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas, houve uma participação significativa de estudantes, professores e pesquisadores de diversas cidades e instituições, uma vez que, por serem remotas, as palestras podiam ser acompanhadas de qualquer lugar.

A produção científica na luta pela emancipação humana

A ciência é um complexo social fundamental para o desenvolvimento humano. Lukács (2018) aponta que o comportamento científico é a forma mais elevada de consciência desdobrada do trabalho. Não é apenas um instrumento de domínio de mundo dos objetos, mas a possibilidade de descoberta mais rica da realidade, algo que enriquece e faz o gênero humano ser mais completo e mais humano. Com base em Santos Neto (2014), defendemos que a essência da ciência não deve servir exclusivamente ao capital, é necessário que seja colocada a favor da totalidade da espécie humana.

O GPTREES/LAPPS, como mencionado, possui uma preocupação central com a formação da classe trabalhadora e com a divulgação e a apropriação do conhecimento histórico, cultural e artístico da humanidade. É importante ressaltar, no entanto, que esse conhecimento não é transmitido de forma neutra. O grupo tem a intenção de que os processos formativos dos sujeitos contribuam com a possibilidade de uma transformação radical da sociedade. As atividades desenvolvidas pelo GPTREES/LAPPS se colocam na busca de uma produção científica articulada a reflexões sobre as contraditórias relações sociais que dividem o mundo em classes antagônicas. A ciência produzida aqui, mesmo forjada sob os moldes academicistas, assume a luta pela emancipação humana.

O GPTREES/LAPPS, com efeito, busca promover uma abordagem crítica e emancipatória da educação, que vá além da simples transmissão de informações. Busca-se instigar nos indivíduos a capacidade de questionamento, a análise e a reflexão sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas que permeiam suas vidas. Além disso, o grupo valoriza a diversidade de saberes e perspectivas, incentivando o diálogo interdisciplinar e intercultural como meio de enriquecer o processo formativo e contribuir para uma visão histórica, materialista e dialética da realidade.

Assim, o grupo não apenas visa ampliar o espaço de disseminação de conhecimento, mas também promover uma consciência crítica e ativa, capacitando os sujeitos a se tornarem agentes de transformação social. Busca-se construir uma sociedade justa e igualitária, na qual todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento e participação ativa na construção do seu próprio destino e do de toda a coletividade.

O GPTREES/LAPPS, para atingir seus objetivos, promove periodicamente projetos de formação destinados aos professores da educação básica. O foco desses projetos é incentivar reflexões críticas sobre a prática docente, além de contribuir para a formação humana, cultural e artística desses profissionais.

Esses projetos visam proporcionar aos professores oportunidades de aprimoramento e desenvolvimento profissional, incentivando-os a refletir sobre suas práticas pedagógicas, valores e concepções educativas. Soma-se a isso a busca por ampliação do repertório cultural e artístico dos

educadores, fornecendo-lhes ferramentas para enriquecer o processo de aprendizagem-ensino e fortalecer a necessidade de uma educação emancipadora. Por meio dessas iniciativas, o GPTREES/LAPPS impacta diretamente a prática pedagógica dos professores, contribuindo, outrossim, para a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados socialmente.

Dentre os variados projetos já desenvolvidos pelo LAPPS e GPTRESS, destacamos três ações formativas que foram destinadas para os professores e as professoras: 1. Grupo de Estudos sobre Educação Profissional; 2. O projeto "Formação Estética dos Sentidos Humanos" e 3. Curso de filosofia "A busca pelo em-si".

O Grupo de Estudos sobre Educação Profissional, realizado em 2015, foi coordenado de forma colegiada pela professora Me. Aline Silva e pelo professor Dr. George Amaral. Teve como objetivo atender a uma demanda apresentada por um conjunto de professores da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Maria Cavalcante Costa, insatisfeito com a condução da atual política de implantação do projeto Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará. Então, solicitou-se ao laboratório uma proposta de formação. Com o intuito de melhor compreender o contexto histórico atual, o grupo de estudos em educação profissional planejou ações formativas que proporcionasse aos professores da referida escola melhores condições de intervenção na realidade. O projeto se estendeu por dois semestres, com encontros quinzenais, permitindo um aprofundamento gradual e consistente nas discussões e reflexões propostas.

O GPTRESS/LAPPS tem uma vasta produção no segmento da educação profissional. Com fomento financeiro da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), por meio do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa e Estímulo à Interiorização (BPI), foram realizadas as seguintes pesquisas: *Entre o mercado de trabalho e a formação humana: examinando criticamente a proposta de Ensino Médio Integrado do estado do Ceará* (contemplada com o Edital nº 02/2010), *Ensino Médio Integrado no estado do Ceará: uma análise sobre a proposta pedagógica do empreendedorismo empresarial na escola pública* (contemplada com o Edital nº 05/2012) e *Uma análise sobre a função social das Escolas estaduais de educação profissional do estado do Ceará* (contemplada com o Edital nº 03/2018). Com apoio financeiro das instituições MCTI, CNPq, MEC e CAPES, a investigação *Ensino Médio Integrado no estado do Ceará: uma análise sobre a proposta pedagógica do empreendedorismo empresarial na escola pública* foi contemplada no Edital nº 18/2012. Por fim, o CNPq contemplou duas pesquisas, a saber: *Ensino Médio Integrado à educação profissional: uma análise sobre a implantação e a consolidação das Escolas estaduais de educação profissional no estado do Ceará* (acolhida na chamada Universal nº 14/2014) e *Implantação e consolidação do Ensino Médio Integrado à educação profissional no estado do Ceará: uma análise das escolas estaduais de educação profissional (EEEPs)*, apoiada com a bolsa de produtividade em pesquisa (PQ - Nível 2, chamada CNPq nº 09/2018).

O projeto "Formação Estética dos Sentidos Humanos" foi realizado em 2019 e coordenado pelo professor Dr. Deribaldo Santos. Essa proposta se tornou relevante devido à escassez de estudos sobre a estética lukacsiana, além da necessidade de investigações mais profundas e rigorosas no campo estético de maneira geral. A importância desse projeto reside em compreender a função social da arte e ampliar o real entendimento do termo "estética", muitas vezes associado apenas a questões superficiais, como cosméticos, espaços de ginástica e beleza física. No entanto, a estética abrange muito mais do que isso e requer uma compreensão mais aprofundada. Até mesmo em pesquisas que tratam sobre Arte-Educação a estética como disciplina filosófica é frequentemente negligenciada.

O projeto visou proporcionar aos participantes uma imersão completa no estudo da estética, promovendo reflexões críticas e aprofundadas sobre a relação entre sociedade e arte, bem como sobre a importância da estética na formação dos sentidos humanos. A formação em estética não se restringe apenas ao campo profissional, mas também impacta diretamente a vida pessoal dos professores, proporcionando-lhes uma maior apreciação e compreensão das manifestações artísticas, filosóficas e culturais. Ao explorarem novas perspectivas e abordagens no campo da estética, os educadores podem expandir seus horizontes e adquirir novas habilidades e conhecimentos capazes de ser aplicados não apenas em sala de aula, mas em suas vidas cotidianas.

Outra atividade formativa que vem sendo ofertada pelo GPTREES/LAPPS aos educadores e educadoras é o curso de filosofia "A busca pelo em-si" (2023/2024). Idealizado pelo professor Dr. Deribaldo Santos, essa formação intenciona a necessidade da compreensão do movimento dialético da essência da realidade social. Para tal empreitada, o curso realiza debates e discussões amparados em clássicos da filosofia universal, em especial nos teóricos relacionados com a compreensão materialista e histórica da totalidade social.

Ao abordar a busca pelo “em-si” na filosofia, o curso promove uma compreensão mais profunda do movimento dialético da essência da realidade social. Isso significa que os participantes foram incentivados a explorar não apenas as superfícies dos fenômenos sociais, mas também suas raízes.

Considerações finais

Diante de todas as proposições aqui apresentadas, situamos que as atividades desenvolvidas pelo GPTREES/LAPPS se direcionam no sentido de ações que buscam a compreensão das contradições da totalidade social com base no aporte teórico marxista. O GPTREES/LAPPS, mesmo acometido pelas demandas burocráticas e produtivistas da universidade contemporânea, se coloca na tentativa de contribuir com a formação de professores e pesquisadores que possam efetuar ações estratégicas no cotidiano escolar e acadêmico. Dentre o conjunto de ações possíveis, destacamos a realização de pesquisas, estudos e leituras imanentes dos clássicos do marxismo, buscando contribuir para a produção e a divulgação de uma ciência comprometida com a luta pela transformação radical das estruturas sociometabólicas do capital.

Consideramos que essas atividades podem abrir caminho para uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e a desumanização do trabalhador pelo sistema capitalista. Embora não haja garantias de transformação ideológica, é certo que, sem essa conscientização, as chances de os alunos conseguirem compreender a sua própria realidade e buscar formas de transformá-la são extremamente reduzidas.

É crucial que os professores não apenas dominem os conteúdos programáticos, mas também compreendam a natureza essencial do complexo educativo. Isso inclui o entendimento das diversas influências culturais, sociais, políticas e econômicas que moldam o ambiente educacional. A formação dos educadores deve capacitá-los a reconhecerem a importância de desenvolver uma prática docente que vá além das limitações impostas pelo sistema capitalista à educação escolar.

O papel do professor dentro da escola vai muito além de transmitir conhecimento acadêmico, representa uma das poucas oportunidades que os estudantes têm de reconhecer sua posição na estrutura social, de entender a sua humanidade e de situar-se no contexto social e histórico em que estão inseridos.

Nosso compromisso com a formação de professores é essencialmente voltado para proporcionar aos educadores as ferramentas e os conhecimentos necessários para ajudar os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica da sociedade em que vivem e a se tornarem agentes de transformação social. É por meio desse compromisso que buscamos contribuir para a construção de uma educação justa, igualitária e emancipatória.

Consideramos tarefa fundamental da humanidade subverter o metabolismo social do sistema. Somente em outro modelo societário, que leve em consideração a significativa emancipação humana, é que o complexo científico poderá cumprir a sua efetiva função de contribuir com o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Referências

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/quixada/panorama>>. Acesso em: 12 de mar. 2024.

LUKÁCS, Georg. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Vol. 1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, Georg. **Para a ontologia do ser social**. Volume 14. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

SANTOS NETO, Artur Bispo. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

O NOSSO CAMINHAR PELO GEPENCI: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES FORMADORES E ORIENTADORES APÓS 12 ANOS

OUR JOURNEY THROUGH GEPENCI: THE PERCEPTION OF TEACHER EDUCATORS AND COUNSELLORS AFTER 12 YEARS

Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro¹⁵³

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI
Eixo 1

Raquel Crosara Maia Leite¹⁵⁴

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI

Erika Freitas Mota¹⁵⁵

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI

Cícero Magerbio Gomes Torres¹⁵⁶

Universidade Regional do Cariri, Crato, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI

Resumo

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI), iniciado em 2010 e oficializado em 2012 no CNPq, foi criado a partir dos anseios de um grupo de professores e alunos de pós-graduação, que sentiu a necessidade de aperfeiçoar os estudos das variadas temáticas que englobam a Educação Científica. Neste artigo apresentamos nossas percepções acerca do GEPENCI, nossa visão do que fizemos durante o período de sua existência, as contribuições à comunidade científica, à pesquisa em Educação em Ciências, à formação docente e à formação de pesquisadores e formadores e à extensão na Educação Superior. Nossas impressões sobre o GEPENCI foram expostas em um texto colaborativo escrito por nós, apontando que ao longo destes 12 anos como Grupo oficial, crescemos em qualidade, tanto em nossas produções, quanto em nossas pesquisas e na formação de professores e pesquisadores. Nossos encontros quinzenais têm se consolidado e se manifestado como momentos importantes para a construção da identidade do grupo, para o in-

153 **Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro**, ORCID: 0000-0001-6536-126x. Universidade Federal do Ceará; Departamento de Química Orgânica e Inorgânica; Centro de Ciências; Universidade Federal do Ceará. Professora aposentada, Orientadora e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira até 2023, pelo PROPAP; Pós – Doutora em Educação pela Universidade de Brasília – UnB, Doutora em Educação Brasileira, Faculdade de Educação – UFC. Mestre em Química Inorgânica pela UFC. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI. Contribuição de autoria: escrita colaborativa e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3700510328454477> Email: ccbcarneiro@gmail.com

154 **Raquel Crosara Maia Leite**, ORCID: 0000-0002-1563-9670. Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Departamento de Teoria e Prática do Ensino. Doutora em Educação pela UFSC; Mestre em Educação pela UFC; graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFU. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE); do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino – RENOEN UFC e do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) da UFC. Contribuição de autoria: escrita colaborativa, revisão e formatação do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7669765409761636> E-mail: raquelcrosara@ufc.br

155 **Erika Freitas Mota**, ORCID: 0000-0003-1477-5563. Universidade Federal do Ceará; Centro de Ciências; Departamento de Biologia. Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas e Doutora em Bioquímica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Biologia e dos Programas de Pós-Graduação em Sistemática, Uso e Conservação da Biodiversidade; em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - Pólo RENOEN-UFC e de Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) da UFC. Tutora do Programa de Educação Tutorial de Biologia da UFC (PET Biologia UFC). Contribuição de autoria: escrita colaborativa e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5964165127429630> E-mail: erika.mota@ufc.br

156 **Cícero Magerbio Gomes Torres**, ORCID: 0000-0002-3585-452X. Universidade Regional do Cariri; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Pós - Doutor em Educação pela UECE. Doutor em Educação pela UFC. Mestre em Educação pela UFPB. Professor efetivo da URCA, lecionando no Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, no Mestrado Profissional em Educação, no Mestrado Profissional em Ensino de Física e no Doutorado em Ensino da UFC (RENOEN/UFC). Contribuição de autoria: escrita colaborativa e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6032179405750504> E-mail: cicero.torres@urca.br

centivo ao trabalho coletivo e para o estreitamento de relações entre seus membros. Extrapolamos nosso espaço de ação, desenvolvemos projetos de extensão, formando parcerias com as Instituições de Educação Básica, participando de atividades formativas, vislumbrando meios de favorecer uma educação científica profícua, com meios diferenciados de abordagem, como a utilização de espaços não formais e variados meios de divulgação e formação. Acreditamos que temos colaborado, de forma crescente, para o ensino, para a pesquisa na área da educação científica e para a extensão e esperamos crescer mais, intensificando as discussões, incentivando a pesquisa sobre o tema, numa tentativa de tornar o Ensino de Ciências mais fortalecido e de acordo com as necessidades impostas pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Pesquisa em Ensino de Ciências. Formação Docente em Ciências.

Abstract

The Group for Studies and Research in Science Education (GEPENCI), which began in 2010 and was officially recognised by the CNPq in 2012, was created out of the desires of a group of teachers and postgraduate students who felt the need to improve their studies of the various themes that encompass Science Education. In this article we present our perceptions of GEPENCI, our vision of what we have done during the period of its existence, the contributions to the scientific community, to research in Science Education, to teacher training and the training of researchers and trainers, and to extension in Higher Education. Our impressions of GEPENCI were set out in a collaborative text written by us, pointing out that over these 12 years as an official group, we have grown in quality, both in our productions and in our research and training of teachers and researchers. Our fortnightly meetings have been consolidated and have proved to be important moments for building the group's identity, encouraging collective work and strengthening relations between its members. We go beyond our sphere of action, developing extension projects, forming partnerships with Basic Education Institutions, taking part in training activities, envisaging ways of favouring fruitful science education, with different means of approach, such as the use of non-formal spaces and various means of dissemination and training. We believe that we have increasingly collaborated in teaching, research in the field of science education and extension, and we hope to grow further by intensifying discussions and encouraging research on the subject, in an attempt to make science teaching stronger and in line with the needs imposed by scientific and technological development.

Keywords: Science Teaching. Research in Science Education. Science teacher training.

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI) nasceu dos anseios de um grupo de professores e alunos de pós-graduação que na segunda década deste século sentiu a necessidade de aperfeiçoar os estudos das temáticas que abarcam a Educação Científica. Sua criação deu-se logo após a participação de pós-graduandos em uma disciplina ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC. Os temas estudados e discutidos na disciplina tiveram o objetivo de atualizar assuntos na área de Educação Científica (Carneiro *et al.*, 2022).

Parecia não usual, que alunos com formação científica de base, a maioria composta por licenciados em Química, Física e Biologia, não tivessem o conhecimento adequado a respeito de variados aspectos da ciência e do seu ensino, sentindo certa dificuldade em aliar as teorias de autores da área da educação com os autores da área de educação científica.

Os debates acerca da qualidade da escola e seus processos de eficácia para o ensino e aprendizagem são intensos e, a questão sobre a qualidade da formação docente e de seus cursos de formação faz emergir o tipo de currículo desenvolvido, a dicotomia teoria e prática, a necessidade da formação continuada e muito mais, afetando o nível de conhecimento dos que abraçam a área (Galiuzzi, 2011).

Sem dúvida, estamos vivendo uma certa revolução na educação científica, são novos problemas, são muitas informações, nem sempre verdadeiras, são novos os problemas relacionados à interação com os diversos saberes e às relações de professores, alunos e o conhecimento.

O Grupo foi criado, de início, timidamente, mas, logo, professores e orientadores da área começaram a se engajar e novas configurações se estabeleceram. Assim oficializamos sua criação em 2012, quando o cadastramos no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Hoje, ao longo destes 12 anos, crescemos em qualidade, tanto em produções, quanto em pesquisas e na formação de pesquisadores. Expandimos nossos horizontes, no instante em que temos a adesão de nossos orientandos, com suas pesquisas sendo discutidas em grupo, de forma que a solidão orientando e orientador seja dirimida, de alunos de graduação, de professores da Educação Básica e de outros interessados. Extrapolamos nosso espaço de ação, desenvolvemos projetos de extensão, formando parcerias com as Instituições de Educação Básica, participando das capacitações, vislumbrando meios de favorecer uma educação científica profícua, com meios diferenciados de abordagem, como a utilização de espaços não formais e variados meios de divulgação e formação.

Neste artigo, pretendemos explicar as nossas percepções a respeito do GEPENCI, nossa visão acerca do que fizemos durante o período de sua existência, acerca das contribuições à comunidade científica, à formação docente e à formação de pesquisadores e formadores. Nossos sentimentos acerca do GEPENCI serão expostos em um texto elaborado conjuntamente por nós, líderes e professores que compõem o grupo como orientadores e pesquisadores, autores deste artigo.

Grupos de Estudo e Pesquisa

Segundo Vygotsky (1989), para que ocorra o desenvolvimento da aprendizagem, a interação entre os indivíduos é fator primordial. A relação social é o vetor para que o conhecimento seja adquirido, havendo a participação e a interação.

Ao nosso ver, grupos de estudos e pesquisa constituem-se estratégias importantes para que a pesquisa institucional se consolide, possibilitando maior qualidade ao ensino e sua prática, permitindo maior inserção das universidades nas variadas realidades sociais (Feitosa; Leite, 2012).

Entendemos que o trabalho coletivo e colaborativo é oriundo da união de pessoas que estejam interessadas em algo comum, reunidas em determinado espaço. Deste modo, através de princípios norteadores e baseado em sólidos conhecimentos científicos, o grupo pode se tornar um local de desenvolvimento pessoal e profissional. Curi e Martins (2018) acreditam que um grupo se torna colaborativo por intermédio de um processo que envolve confiança, respeito mútuo e consideração pela diversidade. Para as autoras, o processo é lento, ocorrendo através de reflexões que buscam dar novos significados a posições individuais, compartilhar situações vivenciadas e questionamentos sobre as ações feitas e as que se pretende fazer.

Na última década do Século XX, vivenciamos, no Brasil, uma expansão significativa dos grupos de pesquisa e, segundo Mocelim (2009), tal crescimento deveu-se à ampliação da concorrência no ambiente científico e na constituição de alianças entre pesquisadores, que passaram a se agrupar para participar da distribuição de recursos e ocupar espaços no mundo acadêmico.

Conforme Tardif (2014), às variadas articulações entre trabalho colaborativo, saberes docentes e formação profissional são formados nos percursos formativos de docentes, socialmente construídos e conduzidos por saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. São nesses locais de formação docente, que os grupos costumam surgir.

A institucionalização de grupos de pesquisa pelo CNPq é uma prática que tem consolidado a pesquisa no Brasil, segundo Miorim (2005). Para o CNPq, um grupo de pesquisa envolve pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico, organizado em torno da execução de linhas de pesquisa, de acordo com uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-administrativa de líderes.

Consideramos que através do diálogo, a reflexão coletiva conduz à reflexão do indivíduo, para a sua prática pessoal. Através da colaboração, os espaços interativos são criados, possibilitando a aquisição de novos saberes e maiores possibilidades de desenvolvimento profissional. Por meio dos encontros sistemáticos do grupo, compreendemos que os processos formativos se intensificam. Por outro lado, no que diz respeito à formação docente, corroborando com as ideias de Perrenoud (2000), competências desenvolvidas no trabalho colaborativo acontece na criação coletiva de projetos, na condução de grupos de trabalho e estudos, nas discussões sobre práticas, aspectos profissionais, dentre outros fatores.

O grupo de estudos e pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI

A ideia de formação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPENCI) nasceu através de uma disciplina ofertada em 2010 no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), para alunos de mestrado e doutorado interessados no tema, especialmente, nossos orientandos, intitulada "Questões Atuais para o Ensino de Ciências".

A citada disciplina, obrigatória do Eixo Ensino de Ciências, linha Educação, Currículo e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, foi idealizada para discutir assuntos inerentes ao Ensino de Ciências, para refletir a prática docente visando sua transformação, de forma a permitir um ensino crítico, participativo, contextualizado e interdisciplinar. Seus objetivos são: a) debater as questões que envolvem o ensino e aprendizagem das ciências, buscando relacioná-las com as teorias da educação; b) refletir sobre a necessidade de uma mudança no processo de ensino e aprendizagem de ciências, para torná-lo mais ativo e em consonância com as orientações curriculares.

Na nossa (auto)avaliação, a disciplina era desenvolvida de maneira bastante significativa, envolvia uma bibliografia extensa e as leituras conjuntas, os seminários, as reflexões e discussões se davam normalmente de forma satisfatória e profícua. Nos anos subsequentes, o nosso modo de conduzir a disciplina vem sendo, em geral, o mesmo. Outras disciplinas foram ministradas pelos integrantes do grupo ao longo deste período.

Em 2010, além dos alunos regulares, outros educadores passaram a comparecer nas aulas como ouvintes, inclusive de outras universidades de nosso estado, interessados nas discussões. A partir de então, surgiu a ideia de formar um grupo de estudos, independente da disciplina. Novos professores, mestres e doutores, estudantes de pós-graduação e graduação se agregaram ao nosso grupo que, a cada momento, crescia e se consolidava.

A cada encontro, as discussões se intensificavam, havia a oportunidade de tratarmos questões da Educação em Ciências, tanto nas áreas específicas de ciências (Química, Física e Biologia) como na área de educação. Estávamos, assim, conquistando novos espaços, nos fortalecendo e colaborando na busca de soluções para os problemas tão presentes relativos ao Ensino de Química, Física e Biologia em nossas escolas.

Em 2012, com a ampliação do número de componentes, o maior envolvimento e a vontade de sistematização de nossas ações, resolvemos cadastrar o Grupo no CNPq, com a denominação Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências (GEPENCI), sob a liderança compartilhada de duas pesquisadoras. As informações do grupo podem ser acessadas em <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40226>.

O grupo em questão tem como objetivo promover a pesquisa em temas acerca da educação científica: estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem; formação e prática do educador-pesquisador reflexivo; currículos e teorias curriculares; interdisciplinaridade; articulação entre currículo, laboratórios de experimentação científica e tecnologias da informação e da comunicação (TIC); fundamentos epistemológicos e históricos das ciências naturais; promoção da cidadania e inserção do homem no cotidiano, através de uma melhor compreensão dos fenômenos científicos.

Nossas linhas de pesquisa compreendem: Ensino e Aprendizagem das Ciências Naturais; História e Filosofia no Ensino das Ciências Naturais e Formação Docente nas Ciências Naturais. Os projetos de mestrado e doutorado de nossos alunos e as pesquisas desenvolvidas, em geral, se inserem nas referidas linhas.

A cada quinze dias são discutidos assuntos atuais do Ensino de Ciências, com leituras e discussões de artigos e livros que interessam ao grupo e que estão em voga na ocasião. Também, estabelecemos sessões de orientação coletiva, em que os alunos orientandos de mestrado, doutorado e iniciação científica expõem de seus trabalhos de pesquisa, que são discutidos em cooperação, opinando sobre temas e delineamentos, objetivos, metodologias e referenciais teóricos. Atualmente temos realizado a maioria de nossos encontros de forma virtual, via *google meet*, devido à ampliação do número de membros e a diversidade de locais onde residem.

A cada início de semestre, planejamos nossas atividades e escolhemos os assuntos a serem estudados, a literatura a ser lida e discutida, os seminários, os convites a outros pesquisadores para exporem sobre temas de interesse, sempre com a colaboração de todos os participantes.

Incentivamos os membros a redigirem artigos a elaborarem resumos dos assuntos estudados e discutidos, bem como realizarem seminários. Como resultado, nossas produções têm crescido, são trabalhos coletivos e individuais de pesquisa, apresentações em congressos, encontros e simpósios, publicações em revistas e periódicos nacionais e internacionais, livros, capítulos de livros etc.

Marcos importantes na história do GEPENCI foram dois projetos de extensão, relacionados à formação continuada de professores, ambos cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão da UFC (PREX). O primeiro intitulado "Educação científica em diversos contextos" que ocorreu no período de 2018 a 2022, chegando a contemplar cerca de 150 professores de Ciências dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de Fortaleza". O segundo desenvolveu-se nos anos de 2021

e 2022 e era intitulado: "Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação continuada do (a) pedagogo (a)". O projeto foi desenvolvido em uma escola municipal com a participação de 17 professores dos anos iniciais. Tais ações de Extensão foram propostas pelos componentes do GEPENCI e propiciaram a intensificação dos estudos e pesquisas e proporcionado maior envolvimento e aproximação dos integrantes do grupo. Assim, o GEPENCI tem buscado ativamente fortalecer o tripé ensino -pesquisa e extensão.

Deste modo, coadunamos com as ideias de Severino (2001, p.71), ao afirmar que

[...]a educação e a aprendizagem desenvolvidas pela mediação do ensino constituem-se como efetivas práticas de leitura e de escrita do mundo por meio da abordagem dos diferentes discursos que a cultura humana pronuncia sobre esse mundo e de sua reelaboração por um discurso pessoal.

Face ao exposto, cremos que temos colaborado, de forma crescente, para o ensino, para a pesquisa na área da educação científica e para a extensão e esperamos crescer mais, intensificando as discussões, incentivando a pesquisa, numa tentativa de tornar o Ensino de Ciências mais fortalecido e de acordo com as necessidades impostas pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Nossas percepções acerca do GEPENCI

A nossa intenção, ao formar um grupo como o GEPENCI, não está restrita à formação docente, embora perpassa, bastante, por esta preocupação. Para nós, é importante procurar formas de articulação e relação entre saberes técnicos e práticos, científicos e do dia a dia, de teorias pedagógicas e práticas docentes.

Entre as linhas de pesquisa organizadas em nosso grupo (apresentadas anteriormente) se destaca a de "Formação Docente nas Ciências Naturais" com maior número de pesquisadores e estudantes envolvidos, maior número de participação em eventos e artigos publicados em periódicos sobre a temática.

Os estudos e discussões realizadas no grupo demonstram que, por meio da interatividade, das inquietações, das dúvidas, da harmonia, da confiança e do esforço conjunto, é possível buscar soluções e novos caminhos para o Ensino de Ciências.

Galiazzi (2011, p.39) dispõe, por exemplo, que

[...]nós, docentes, precisamos compreender que a formação profissional depende do envolvimento, de participação, de coragem e insegurança pela tomada de decisão, da atitude questionadora sobre a sala de aula, sobre os problemas de aprendizagem, sobre as dificuldades e lacunas que temos, por exemplo, nos conteúdos específicos, didáticos, epistemológicos, filosóficos, entre outros.

As discussões sobre as pesquisas desenvolvidas pelo grupo, de nossos orientandos e de outros membros, enriquecem a reflexão sobre a formação de pesquisadores/professores. O fato de, periodicamente convidarmos pesquisadores/ professores de outras instituições e programas de pós-graduação, cidades e estados para participar de nossas reuniões tem contribuído para a disseminação de conhecimentos, circulação de ideias, ampliação de parcerias.

Nosso grupo é composto majoritariamente por professores da Educação Superior e da Educação Básica, que atuam em instituições públicas e privadas. Consideramos que o GEPENCI proporciona um caminho para a profissionalização de docentes da Educação Básica e Superior. Percebemos o quanto é profícuo o compartilhamento existente no grupo, sendo muito importante para o crescimento dos sujeitos, pois a prática colaborativa está muito presente. Assim, as palavras de Veiga e Viana (2010, p. 32) se colocam adequadamente: "a formação é um processo, por isso, inacabado, não avança no isolamento, no individualismo. O compartilhar é imprescindível para que haja crescimento pessoal e coletivo".

Um aspecto relevante recai na importância que damos às leituras sobre assuntos didáticos e pedagógicos, relativos, ou mesmo extrapoladas à área de ciências, sem restrição somente às leituras de conhecimentos específicos, com reflexões sobre novos modos de abordagem de conteúdos, na capacidade de transformar o conhecimento, de reelaborá-lo para torná-lo compreensível, relacionando-o com outros conteúdos, com outros saberes.

As discussões conjuntas sobre pesquisa, técnicas e metodologias de pesquisa, também, são pontos importantes na nossa concepção. Neste sentido, concordamos com Demo (1997) ao considerar que a pesquisa é um instrumento que colabora para a teorização e para a inovação, sendo considerada como um instrumento de construção do conhecimento.

Outro ponto a destacar relaciona-se ao desenvolvimento dos Projetos de Extensão, que enriqueceram a interação com a Educação Básica, uma oportunidade de divulgar, dialogar e compartilhar nossos conhecimentos com os professores da área de Ciências e de nos inserirmos no ambiente escolar, além de utilizarmos ambientes não formalizados institucionalmente, com experiências alternativas, tidas como possibilidades formativas.

Concordando com Severo e Carvalho (2023, p.133),

Socializar é um aspecto inerente às funções humanas [...] A socialização corresponde, portanto, a um conjunto de dispositivos que propiciam, pelas relações intersubjetivas, os elementos que nos inserem na história, na cultura, na vida social e política, imprimindo sentido de pertencimento coletivo e de interdependência ao que somos e ao que fazemos.

Para os autores, a extensão na Educação superior, embora recente em seu desenvolvimento e potencial pedagógico e na interação com a sociedade, tem tido reconhecimento e, como atividade formativa, se integra à pesquisa e à extensão lhes conferindo um novo redimensionamento e pertinência social.

O ambiente do GEPENCI tem nos proporcionado momentos ricos de trocas de experiências, sendo gratificante a integração dos seus componentes e o entusiasmo na realização das ações planejadas, procurando inovar e divulgar o grupo, uma jovem geração em busca de melhorias para a educação científica de qualidade. Nesse contexto, destaca-se também o papel do GEPENCI, durante a pandemia de Covid-19, pois mesmo durante o período de restrições e distanciamento social em nosso estado, as reuniões do GEPENCI aconteceram adotando o formato virtual e puderam proporcionar aprendizagem coletiva para viver um momento em que a ciência foi bastante atacada, fazendo-nos refletir coletivamente sobre nosso papel na formação cidadã e na alfabetização científica, fornecendo ferramentas para enfrentamento das *fake news*.

Considerações finais

Entendemos que o grupo tem ampliado o número de participantes e, com isso, as instituições em que encontramos membros do GEPENCI têm se expandido. As reuniões quinzenais são momentos importantes para a construção da identidade do grupo, para o incentivo ao trabalho coletivo e para o estreitamento de relações. A possibilidade da participação de convidados de outras instituições tem contribuído para conhecermos novas ideias, disseminar conhecimentos e fazer parcerias.

Os projetos de extensão se destacam como espaços para reforçar o trabalho coletivo e inserir o grupo na realidade do cotidiano escolar, propiciando momentos de trocas de saberes com outros professores. Isso permite uma aproximação maior entre a universidade e a sociedade, além de estreitar os laços entre teoria e prática.

A "Formação Docente de professores de Ciências" é a linha de pesquisa mais profícua do grupo, tanto em termos de participantes pesquisadores e estudantes, como em número de publicações, teses e dissertações defendidas.

Dentre os desafios atuais enfrentados pelo grupo está a participação ampliada ao longo dos últimos anos, com a inclusão de graduandos, pós-graduandos e docentes da educação básica e superior. Um fato que vem gerando dificuldades para a realização de nossas reuniões/encontros, uma vez que a disponibilidade para um horário comum passa a ser bem difícil. Por fim, é importante que o grupo possa ampliar as discussões de novas temáticas, como a educação inclusiva, estudos sobre novas tecnologias digitais e de informação, teorias de aprendizagem em ciências, entre outras, as quais estão sendo levantadas pelos partícipes novinhos no GEPENCI.

Referências

CARNEIRO, C.B.S.; MOTA, E. F; GALLÃO, M. I; FEITOSA, R. A; LEITE, R.C.M. Grupo de estudos e pesquisa em ensino de ciências: possibilidades de formação na educação superior. *In*: CAR-

NEIRO, C.B.S.; MOTA, E. F; GALLÃO, M. I; LEITE, R. C. M (Orgs.). **Ensino de Biologia: entre a formação e a prática docente**. São Paulo:Livraria da Física, 2022, p. 23-42.

CURI, E. MARTINS, P B. Contribuições e desafios de um projeto de pesquisa que envolve grupos colaborativos e a metodologia Lesson Study. **Revista Brasileira de ensino de ciência e tecnologia**. Ponta Grossa, v. 11, n.2, p. 478-497, Mai-ago. 2018.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FEITOSA, R. A.; LEITE, R. C. M. A formação de professores de ciências baseada em uma associação de companheiros de ofício. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 14, n. 1, p. 35–50, jan. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140103>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação para professores de ciências**. 1ª edição- reimpressão. Ijuí: Ed. Unijuí; 2011.

MIORIM, V. F. Novas motivações na formação de profissionais em geografia agrária proveniente de grupos de pesquisa e do comprometimento das IES no desenvolvimento regional. *In: ENCONTRO DE GRUPOS DE PESQUISA: agricultura, desenvolvimenço regional e transformações socioespaciais*. II., Uberlandia, **Anais... UBERLANDIA: UFU**, 2006, CD-ROOM.

MOCELIM, D. G. Concorrência e alianças entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação** (serial on the internet)(Brasília), v.6, n. 11, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3ySe994>. Acesso em 20 fev. 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SEVERINO, A. J. A importância do ler e do escrever no ensino superior. *In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.) Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 71-79.

SEVERO, J. L. R. de L. e CARVALHO, M. E. P. de C. Socializar pela extensão: espaço-tempo para interligar o ensinar, o aprender e o pesquisar com as demandas da sociedade. *In: VEIGA, I. P. A. e CARNEIRO, C. C. B. e S. (Orgs.). Educação Superior: tramas e trilhas para o desenvolvimento profissional docente e institucional*. Campinas, SP: Papyrus, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.) Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 13-27.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CONTRIBUIÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CONTRIBUTION OF THE RESEARCH GROUP TO VOCATIONAL TRAINING IN EDUCATION

Heraldo Simões Ferreira¹⁵⁷

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Física Escolar - GEPEFE
Eixo 1

Maria Adriana Borges dos Santos¹⁵⁸

Secretaria Municipal de Educação, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Física Escolar - GEPEFE

Symon Tiago Brandão de Souza¹⁵⁹

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Física Escolar - GEPEFE

Itamácia Oliveira de Melo¹⁶⁰

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UECE, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Física Escolar - GEPEFE

Resumo

Este estudo tem por objetivo compreender as contribuições de um grupo de pesquisa para a constituição da formação profissional e dos saberes docentes dos seus integrantes. Utilizou-se a abordagem qualitativa e método Estudo de Caso. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário misto estruturado, construído pela ferramenta eletrônica *Google* formulário e em seguida enviado para os integrantes do grupo de pesquisa via *e-mail*, *WhatsApp*. A partir da coleta dos dados geramos o perfil composto pelos 47 integrantes do GEPEFE, sendo 29 do sexo feminino e 18 do sexo masculino com faixa etária variando entre 18 e 60 anos. Fez-se uso de questionário *online* para coletar os dados e análise de conteúdo de Minayo. Nos resultados foi possível compreender a importância que o grupo de pesquisa representa na constituição da formação profissional e na aquisição de saberes docentes para os integrantes no que tange a autonomia, experiência com pesquisa e aprimoramento do conhecimento. Constatamos, então, que a inserção de alunos e/ou profissionais no grupo de pesquisa na área de educação física constituiu contribuições significativas na formação profissional e nos saberes docentes conforme apontaram os participantes do presente estudo

157 **Heraldo Simões Ferreira**, ORCID: 0000-0003-1999-7982. Três instâncias institucionais (Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Professor permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da UECE – PPGE, curso de Educação Física. professor permanente e vice coordenador do Curso de Mestrado Profissional Ensino da Saúde. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE/UECE. Contribuição de autoria: orientação da pesquisa. Lattes <http://lattes.cnpq.br/4687823647729315> *E-mail*: heraldo.simoies@uece.br

158 **Maria Adriana Borges dos Santos**, ORCID: 0000-0003-2090-2864. Três instâncias institucionais (Universidade Estadual do Ceará; Universidade Aberta do Brasil – UECE; Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza). Doutora em Educação (UECE); Pós-Graduação em Psicomotricidade (UECE - 2011.1); Cursando Pedagogia (UNINASSAU). Tutora a Distância UAB/UECE do curso de Graduação em Educação Física. Professora efetiva da rede municipal de Fortaleza. Contribuição de autoria: Referencial teórico, aplicação do questionário. Lattes <http://lattes.cnpq.br/4063739427583175> *E-mail*: madriborges@hotmail.com

159 **Symon Tiago Brandão de Souza**, ORCID: 0000-0003-2899-9664. Duas instâncias institucionais (Universidade Estadual do Ceará; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE. Graduado em Educação Física/Licenciatura plena pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: organização dos dados, discussão. Lattes <http://lattes.cnpq.br/9818701809084867> *E-mail*: madriborges@hotmail.com

160 **Itamácia Oliveira de Melo**, ORCID: 0000-0001-9054-2361. Duas instâncias institucionais (Universidade Estadual do Ceará; Secretaria municipal de educação de São Gonçalo do Amarante). Física/Licenciatura plena pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Doutorando em Educação – PPGE/UECE. Professora de Educação Física do município de São Gonçalo do Amarante. Contribuição de autoria: Discussão, organização final do texto. Lattes <http://lattes.cnpq.br/5491244078766427> *E-mail*: itamarcia.melo@aluno.uece.br

e os diálogos com a literatura. Portanto, o grupo de pesquisa tem função primordial na formação profissional e remete a um campo amplo que envolve o pessoal, o profissional e o institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa; Formação de professores; Formação profissional; Grupo de pesquisa; Educação Física Escolar.

Abstract

This study aims to understand the contributions of a research group to the constitution of the professional training and teaching knowledge of its members. The qualitative approach and Case Study method were used. For data collection, a structured mixed questionnaire was used, constructed using the electronic tool Google form and then sent to the members of the research group via email, WhatsApp. From data collection, we generated the profile composed of the 47 members of GEPEFE, 29 of whom were female and 18 male, with an age range ranging between 18 and 60 years. An online questionnaire was used to collect data and analyze Minayo's content. The results made it possible to understand the importance that the research group represents in the constitution of professional training and in the acquisition of teaching knowledge for members in terms of autonomy, experience with research and improvement of knowledge. We verified, then, that the inclusion of students and/or professionals in the research group in the area of physical education constituted significant contributions to professional training and teaching knowledge, as pointed out by the participants of the present study and the dialogues with the literature. Therefore, the research group has a primary role in professional training and refers to a broad field that involves the personal, professional and institutional.

Keywords: Research; Teacher training; Professional qualification; Search group; School Physical Education

Introdução

Os estudos acerca da formação profissional constituem uma preocupação permanente na academia, partindo-se do pressuposto que o desenvolvimento contínuo do professor faz parte da natureza do seu próprio trabalho. Nesse ínterim, considera-se também que a pesquisa pode possibilitar ao professor compreender e analisar o ensino e os desígnios da educação.

Nesse processo de formação, entendemos ser necessário que o professor e/ou futuro professor busque continuamente o conhecimento, pois ao produzi-lo torna-se ora objeto, ora sujeito e, assim, percorre um caminho contínuo, não linear que se materializa na dialética do ensino em sala de aula.

Nessa perspectiva, os grupos de pesquisa são indicados para desenvolver o olhar crítico e reflexivo do educador em formação para que ele possa perceber-se, refletir e sistematizar as experiências de seus alunos, trabalhando, com isto, propostas metodológicas que visem a atender às novas demandas da sociedade contemporânea (ANDRADE; KOCHHANN, 2015).

Assim como apregoa Perrenoud (2000) o desenvolvimento de competências no trabalho colaborativo dá-se na criação coletiva de projetos, na condução de reuniões e grupos de trabalho e estudo, na discussão acerca das práticas e implicações da profissão, entre outras. Nóvoa (2002) complementa afirmando que essa colaboração contribui também para que o diálogo interdisciplinar ocorra de maneira mais incisiva, consolidando assim a colegialidade docente e a integração curricular.

Assim, as múltiplas articulações existentes entre trabalho colaborativo, saberes docentes e formação profissional são constituídas nas trajetórias formativas dos professores socialmente construídas e mobilizadas pelos fios condutores do conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, 2014).

É nas interfaces desses espaços institucionais de formação de professores que surgem os grupos de pesquisa. A forma como esses grupos se originaram e evoluíram estão relacionados ao próprio contexto evolutivo da formação de professores e as condições institucionais voltadas para a produção do conhecimento, conforme assegura Gamboa (2011, p. 269) "as condições institucionais da produção do conhecimento mudaram substancialmente a partir dos anos 1990, com o surgimento dos grupos e das linhas de pesquisa".

No que se refere aos grupos de pesquisa, Gamboa (2011) destaca a existência de dois conceitos, a saber: um é referente ao Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), onde o grupo de pesquisa é aquele formado por um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que se

organiza em torno da execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica que se fundamenta na experiência e na competência técnico-científica. O outro conceito está relacionado ao que é defendido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual o grupo de pesquisa é um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou até duas lideranças, essa hierarquia se dá pela experiência, pelo destaque e liderança no terreno científico e/ou tecnológico.

Conforme Nóbrega-Therrien, Almeida e Andrade (2009) os grupos de pesquisa inicialmente se constituem como grupos de estudo e só posteriormente com a produção científica passam a assumir o papel de grupos de pesquisa. Para as autoras as identificações das linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior ampliam o campo de investigação com a criação de grupos de estudo e pesquisa.

Tendo em vista o exposto, temos nos indagado: quais as contribuições de um grupo de pesquisa para a constituição da formação profissional e dos saberes docentes dos seus

integrantes? Qual a importância de um grupo de pesquisa para a construção da autonomia profissional?

Desta feita, destacamos que o presente trabalho tem por objetivo compreender as contribuições de um grupo de pesquisa para a constituição da formação profissional e dos saberes docentes dos seus integrantes.

Pretendemos assim, ampliar o olhar sobre a formação profissional e a inserção de alunos em grupos de pesquisa, como uma experiência formadora importante e que precisa ser refletida em uma práxis de formação mais ampliada.

Metodologia

O estudo se caracteriza por abordagem qualitativa do tipo estudo de caso único. Esse método atende a metodologia desenvolvida na pesquisa, mostrando-se eficaz no atendimento ao objetivo proposto. A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2013) pretende estudar a história, levando em consideração às relações, representações, crenças, percepções e opiniões, que surgem como interpretação que um grupo de pessoas fazem da sua prática cotidiana.

Por meio do método estudo de caso único foi possível entender como os integrantes de um grupo de pesquisa enfrentam os mesmos fenômenos em seus contextos e naturezas (YIN, 2015).

O estudo de caso único trata de uma única realidade, no presente estudo, essa é constituída pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE), regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 2013, funcionando atualmente na Universidade Estadual do Ceará (UECE) (BRASIL, 2018).

O referente GEPEFE é constituído por 49 integrantes, sendo identificados nos depoimentos e discussões por Integrante um - It1, It2 e assim sucessivamente. Dos 49 membros, 45 são registrados no sistema de cadastro da CAPES, 3 participam ativamente como ouvintes e 1 é líder do grupo. O grupo tem o objetivo de contribuir com a produção do conhecimento na área da Educação Física e desenvolve estudos contemplando as linhas de pesquisa: educação física escolar; formação de professores; artes marciais, esportes de combate e lutas na escola; conteúdos e práticas pedagógicas da educação física escolar; e saúde na escola, além de produção de trabalhos científicos e promoção de eventos como palestras, congressos e minicursos. Atualmente os encontros do grupo de pesquisa acontecem com a periodicidade de uma vez ao mês, para a realização de estudos e organização das produções científicas (BRASIL, 2018).

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário misto estruturado, construído pela ferramenta eletrônica *Google* formulário e em seguida enviado para os integrantes do grupo de pesquisa via *e-mail*, *WhatsApp*. Constituíram-se critérios de inclusão: aceitar participar de forma voluntária; assinar *online* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Sendo excluídos os integrantes que não corresponderam aos critérios de inclusão e/ou não responderam ao questionário no período de um mês. A pesquisa foi realizada no intervalo compreendido entre agosto e outubro de 2020 contando com 47 integrantes. 47 questionários foram respondidos e encaminhados aos pesquisadores dentro do prazo estipulado.

Para o tratamento dos dados obtidos utilizamos a análise temática proposta por Minayo (2013). Segundo a autora, fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o ob-

jeto analítico visado (MINAYO, 2013). Ressaltamos que a pesquisa está de acordo com os aspectos éticos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

Resultados e discussões

Após explanação dos tópicos anteriores, dialogamos a fala anunciada dos participantes por meio da criação de categorias seguido da compreensão e interpretação da literatura na área. Desse modo, a partir da coleta dos dados geramos o perfil composto pelos 47 integrando GEPEFE, sendo 29 do sexo feminino e 18 do sexo masculino com faixa etária variando entre 18 e 60 anos. No que tange ao período de participação no grupo, temos: 13It com tempo entre 1 a 2 anos; 13It entre 2 a 3 anos; 8It entre 3 a 4 anos, 7It com mais de 5 anos de participação, e 6It com tempo inferior a 1 ano.

Quanto a área de formação inicial dos It, temos: 45It são da área da educação física, apenas 3 com formação em pedagogia. Em relação a maior titulação dos participantes os dados apontam: 7 graduandos, 5 graduados, 14 especialistas, 13 mestres, 2 mestrandos, 1 doutor e 5 doutorandos. No que se refere à atuação profissional: 6It são estagiários de graduação, 24It exercem a docência na educação básica, 11It exercem a docência no ensino técnico e superior, 4It não atuam profissionalmente, e 2It trabalham em projeto de extensão.

O perfil dos participantes de grupo de pesquisa muda conforme o grupo. Por exemplo, vejamos o perfil apontado em um estudo de dissertação de mestrado defendida por Monte (2017) cujo título é 'Grupos de pesquisa na educação física: espaços de formação diferenciada' no qual a autora analisa a participação discente nos grupos de pesquisa em educação física evidenciando um espaço de formação diferenciada, mostra que os grupos de pesquisa analisados ancoram suas linhas de investigação sobre a área biológica, fisiológica e da saúde e sobre área pedagógica da educação física. Os alunos são na maioria do sexo feminino e com média de idade de 22 anos, eles se inserem nesses grupos por incentivo de colegas, por iniciativa própria ou por convite de um dos líderes.

Vejamos no subtópico a seguir como os It do GEPEFE em suas diferentes fases de formação consideram os conhecimentos e experiências adquiridos no grupo.

Contribuição do grupo de pesquisa para a formação profissional

Questionamos aos It se a participação no GEPEFE contribuiu para a sua formação profissional. Em seguida pedimos que narrassem como se deu essa contribuição. Os 47It responderam positivamente ao questionamento, vejamos.

Foram geradas 4 categorias correspondentes a contribuição para formação profissional, a saber: 'inserção ao mundo da pesquisa científica', apontada por 20It; 'compartilhamento de saberes docentes', representada por 5It; 'reflexão constante sobre a prática pedagógica' ilustrada nas falas de 11It; 'atualização do conhecimento' correspondendo a categoria marcada por 11It, assim como podemos observar nos exemplos das respectivas falas abaixo.

Contribui. Participar do GEPEFE me torna uma melhor profissional, porque passei a refletir mais sobre o profissional que sou e minhas práticas em aula. Temos muitos momentos de formação dentro do grupo e com isso adquiri conhecimento que se somam a minha forma de ser professora. Digo até que esse grupo foi um divisor de águas em minha vida pessoal e profissional, porque ele abre muitas portas de oportunidades de conhecimento e de fato foi esse grupo quem me inseriu no verdadeiro mundo da pesquisa científica, pois na época da graduação não tive oportunidade (IT2, 2019).

Sim. No quesito da formação e desenvolvimento profissional, na troca de experiências e saberes com demais professores da área e na melhora do currículo profissional (IT4, 2019).

Sim. Contribui para a minha formação profissional, fazendo-me refletir sobre a prática e o ensino. Aproximou-me de certos autores e certas categorias que antes não tinha relação, tudo isso devido à necessidade de dialogar com os autores para discutir nos produtos que são construídos, como artigos e resumos. Ademais, continua contribuindo na formação crítica e reflexiva (IT37, 2019).

Sim. Participar do grupo faz com que esteja sempre pesquisando e estudando sobre educação física escolar que é minha área de atuação (IT36, 2019).

Na narrativa de It2 é possível afirmar com veemência que participar de grupo de pesquisa é um dos caminhos que possibilita uma melhor formação profissional, posto que, favorece a formação por meio de um dos horizontes do campo universitário, a formação pela pesquisa. São oportunidades ímpares que agregam saberes científicos ao ato de pesquisa. Nessa interface, os conhecimentos são compartilhados, como destaca It41, criando uma terrenalidade autoformativa e em rede.

Nessa direção, Boavida e Ponte (2002) enfocam que as relações exercidas em conjunto no grupo de pesquisa favorecem a interação e o diálogo, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem.

Mediante o exposto, Leite et al. (2014) demonstra que a conexão de parceiros de investigação em pesquisa proporciona a fruição da troca de experiências, saberes, oportunidades de produção de conhecimento, materializando em publicações que multiplicam autorias.

Diante da declaração de It37 pressupomos uma concepção pedagógica formativa proveniente da participação colaborativa no grupo de pesquisa que conduz a ação reflexiva sobre a prática no sentido coerente de representação e de orientação da atividade educativa, imbricada pela representação de It36 que manifesta a relação de valorização da pesquisa e a prática constante de estudar a área de conhecimento da educação física.

Pesquisa realizada por Adamy et al. (2016) intitulada 'a pesquisa e sua contribuição na formação do enfermeiro: relato de experiência' corrobora com nossa investigação ao dialogar na mesma perspectiva que inserimos o grupo de pesquisa em Educação Física e ao concluir que a inserção na pesquisa fomentou a formação de acadêmicas, participantes da investigação, preparando-as para o mercado de trabalho, desenvolvendo a criticidade e a cientificidade, incentivando-as para que, enquanto enfermeiras, consumam e produzam conhecimento.

Em estudo realizado por Farias, Nobrega-Therrien e Silva (2017) intitulado 'grupo de estudo como estratégia de formação e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional em educação' conclui que o grupo provoca uma transformação para melhor na prática como profissional da educação, significando uma oportunidade de permanecer atualizada e as situações criadas pelo grupo foram favoráveis ao processo de construção da identidade profissional.

Portanto, os grupos de pesquisa constituem um espaço de formação profissional tanto para alunos, como para profissionais, e ampliam o conhecimento ao ultrapassar os limites de sala de aula e proporcionar oportunidade de produção individual e coletiva.

Saberes docentes na formação profissional

Para a questão seguinte indagamos se a participação no grupo de estudo constituiu saberes docentes para a formação profissional. Solicitamos ainda que os It elencassem alguns desses saberes. Dos 47 participantes, tivemos 2 que não responderam. Desse modo, relacionamos 45 respondentes a um total de 2 categorias, 'Saberes provenientes de formação profissional' elencada por 18It e 'Saberes provenientes da formação profissional e da experiência' citada por 27It, vejamos nos exemplos dos depoimentos abaixo.

Sim. A partir de minha participação no grupo passo a realizar pesquisa, artigos, capítulos de livros com frequência. Minhas leituras também intensificaram. Minha frequência em participação em eventos também aumentou bastante. Aprendo durante os minicursos e palestras realizadas nas reuniões do GEPEFE. O que me fascina também é o trabalho colaborativo que desenvolvemos junto com os colegas, seja na produção de artigo ou em momentos de pesquisa e estudo (IT2, 2019).

Sim. Saberes relacionados aos conteúdos da educação física. Saberes constituídos através minha experiência nas relações com meus pares. Saberes científicos na elaboração e participação de eventos e produções de textos, livros e artigos (IT7, 2019).

Sim. O saber profissional, pois me deixa sempre em contato com professores da universidade, que sempre trazem assuntos pertinentes a nossa área. E o saber da experiência, pois a partir das falas de outros professores sobre suas experiências profissionais, enriquecemos também as nossas experiências (IT36, 2019).

Sim. Saberes profissionais, melhorando minha ação como professora e como eterno estudante. Aprendizagens a partir do contato com outros profissionais com outras vivências, me fazendo acrescentar saberes experiências através do diálogo e das vivências (IT37, 2019).

Observamos nas falas de It2 e It7 a presença de saberes de formação profissional como fontes de aquisição provenientes de eventos, minicursos e palestras. Como afirma Tardif (2014), os saberes provêm de fontes diversas, sendo os saberes profissionais originários dos estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos, eventos, dentre outros espaços.

Já nos depoimentos do It36 e It37 percebemos a clara indicação dos saberes profissionais e experienciais. É sobre a experiência construída coletivamente, Tardif (2014, p. 54) em sábias palavras afirma que:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experiências adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas (TARDIF, 2014, p. 54).

Nas falas dos It compreendemos que a formação profissional se desenvolve no âmbito do trabalho colaborativo e seus pressupostos partem de ações interativas entre os pares. Nesses termos, encontramos nos Referenciais de Formação de Professores (RFP) a sinterização do que constitui os saberes docentes:

O conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não podem ser confundidos com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação (BRASIL, 2002, p. 85).

Nessa perspectiva, concluímos que a formação dos professores e alunos inseridos em grupos de pesquisa é diferenciada, porque contribui para que eles vivenciem um espaço formativo enriquecedor e cheio de aprendizados.

A importância do grupo de pesquisa para a autonomia profissional

Por fim, solicitamos aos It que descrevessem a importância do GEPEFE para a sua autonomia profissional. Todos os 47It responderam formando-se as seguintes categorias: 'Ação reflexiva' leva a formação correspondendo aos depoimentos de 12It; 'Ter mais conhecimento: ter poder' representada também por 12It; 'Aprimoramento da docência' identificada na fala de 23It, como podemos observar nas citações abaixo.

Pelo incentivo a pesquisa como componente de formação fazendo com que compreendamos que é necessário um investimento pessoal para o nosso desenvolvimento profissional. Somos capazes de refletir nossas ações e repensar melhores práticas baseadas na teoria e saberes compartilhados (IT1, 2019).

O GEPEFE enquanto grupo de pesquisa que incentiva a reflexão crítica da prática docente, a produção científica e o diálogo permanente sobre a formação de professores favorecem o desenvolvimento de minha autonomia profissional, a partir do momento em que sou capaz de refletir sobre minha ação e provocar mudanças na minha prática profissional (IT17, 2019).

Os estudos e discussões que ocorrem em nossos encontros, além das novas produções acadêmicas publicadas pelos integrantes que fazem parte do GEPEFE, fazem parte da minha formação, e fornecem saberes que me auxiliam no processo de reconhecimento como agente autoral da minha prática docente, o que favorece a minha autonomia profissional (IT3, 2019).

Através do conhecimento. Paulo Freire já dizia, o conhecimento liberta (IT24, 2019).

Fundamental para o aprimoramento da docência e da constituição do Ser pesquisador (IT7, 2019).

Muito importante e renovador. Experiências trocadas são de grande importância para minha autonomia profissional. Além de estar discutindo assuntos que contribuem para as mudanças da educação física escolar (IT15, 2019).

Na perspectiva reflexiva a formação profissional é compreendida como um processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1984). O grupo de pesquisa apresenta-se como espaço reflexivo, representado nas falas de It1 e It17 e implica na prática pedagógica docente. Nesse viés é esperado que o professor seja, antes de tudo, um pensador reflexivo, e isto sugere um caminho didático para a formação de professores que aponta para construções futuras (ANDRADE; KOCHHANN, 2015).

Conforme relata Contreras (2002) é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desse modo, o grupo de pesquisa evidencia-se como espaço de reflexão, posto que provoca mudanças na prática docente.

O envolvimento com grupos que estejam inseridos no contexto de pesquisa estimula a criatividade, inovação, elaboração própria, questionamento da realidade, criação e descoberta. Dessa forma o contexto de pesquisa em grupos de estudos constitui uma formação para o professor pesquisador nas suas capacidades de elaborar e construir conhecimento por si próprio.

A contribuição do grupo de estudos para o desenvolvimento da capacidade reflexiva auxilia o professor e o futuro professor a atuarem de maneira a transcender os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação inicial, para a consecução de uma prática coerente e comprometida com a melhoria de sua prática e a qualidade da educação.

Observamos nos depoimentos dos It3 e It24 a forte associação da aquisição do conhecimento com o reconhecimento e o empoderamento do professor em seu processo de construção da autonomia. Sendo essa complementada pelo ato de aprimoramento da docência e berços inovadores e geradores de mudanças como colocam os It7 e It15 em seus escritos. Nesses termos, Contreras (2002) estuda a autonomia de professores examinando-a junto a conceitos de profissionalismo e de intelectual crítico.

Assim, Contreras (2002) entende que a autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas é fruto de um processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional com a autonomia social.

Nessa perspectiva, entendemos o grupo de pesquisa como espaço de conhecimento, no qual se supera a formação reprodutivista, enraizada em algumas instituições formadoras sob forte influência neoliberal, favorecendo a geração de contradições e de poder

Considerações finais

O grupo de pesquisa constitui-se espaço rico em formação não só por sua diversidade de integrantes, alunos e professores em diferentes fases de sua vida profissional, mas principalmente pela variedade de ações vivenciadas e compartilhadas, como: elaboração de livros; participação em eventos científicos; compartilhamento de experiências; publicação em periódicos; momentos de reflexão do fazer docente, dentre outros.

Constatamos, então, que a inserção de alunos e/ou profissionais no grupo de pesquisa na área de educação física constituiu contribuições significativas na formação profissional e nos saberes docentes conforme apontaram os participantes do presente estudo e os diálogos com a literatura.

Portanto, o trabalho desenvolvido em grupos de pesquisa é do tipo colaborativo, e favorece a compreender das problemáticas presentes nas práticas pedagógicas e nos fazeres docentes, porém frisamos que embora a prática de pesquisa seja fundamental para a formação profissional ela não dá conta de resolver todos os problemas que circundam a educação.

Assim, concluímos o estudo sugerindo a elaboração de novas pesquisas que englobem a temática e suas problemáticas, assim como a formação permanente do professor.

Referências

ADAMY, E. K.; MAIA, J. C.; SCHMITT, M. D. MENDES, M. A pesquisa e sua contribuição na formação do enfermeiro: relato de experiência. **Revista UNINGÁ Review**. v. 25. n. 5. p. 29-32. jan., 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campina: papyrus, 2001.

ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: CEGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, E; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ANDRADE, J. S.; KOCHHANN, M. E. R. O pequeno grupo de pesquisa e a construção dos saberes docentes dos pós-graduandos participantes do polo UNEMAT. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 282-300, jun./jul., 2015.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, p. 43- 55, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em [<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.] Acesso em 24 de jan. de 2021.

BRASIL. Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. **Grupo de pesquisa**. 2018. Disponível em: [<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7604177656582347>] Acesso em 26 de set. de 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1999.

ENGUIITA, M. F. A. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e proletarização. **Teoria & educação**, porto alegre, n.4, p. 41-61, 1991.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; NOBREGA-THERRIEN, Silva Maria; SILVA, Silvina Pimentel. O grupo de estudo como estratégia de formação e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional em educação. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NOBREGA-THERRIEN, Silva Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira (Orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. 1. ed. São Luiz: EDUFMA, 2017.

GAMBOA, S. S. Grupos de pesquisa: limites e possibilidade na construção de novas condições para a produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, São Paulo, Ano XXIII, nº 36, p.268- 290, junho, 2011.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **Revista Educação**. v. 32. n. 2. Porto Alegre, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: planalto editora, 2002.

LEITE, C. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? *In*: SILVA, A. M.; AGUIAR, M.; MELO, M. M.; MACHADO, L. B. (Orgs.) **Novas** subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

LEITE, D. *et al.* avaliação de redes de pesquisa e colaboração. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, São Paulo. v. 19, n1. p. 291-312, mar. 2014.

MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MONTE, T. C. L. **Grupos de pesquisa na educação física**: espaços de formação diferenciada. 2017. 125f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade estadual do Ceará, Fortaleza.

INSTRUMENTOS MATEMÁTICOS HISTÓRICOS QUE MOBILIZAM CONHECIMENTOS ALGÉBRICOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

HISTORICAL MATHEMATICAL INSTRUMENTS THAT MOBILIZE ALGEBRAIC KNOWLEDGE FOR MATHEMATICS TEACHER TRAINING

Verusca Batista Alves¹⁶¹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática – GPEHM

Eixo 2 - Texto de pesquisas relacionadas a uma das linhas de investigação do grupo de pesquisa

Resumo

Articulação entre a história e o ensino de Matemática tem crescido no meio acadêmico nos últimos 10 anos, tomando principalmente como elemento chave desse processo, antigos instrumentos matemáticos para a formação do professor de Matemática. Dentre esses artefatos, os círculos de proporção de William Oughtred (1574-1660), inserido no tratado *The Circles of Proportion and the Horizontal Instrvment* (1632), um objeto do século XVII tem sido foco de discussões no Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática – GPEHM. Assim, aqui visa-se apresentar parte de uma investigação em andamento, vinculada ao GPEHM, que defende a articulação de conhecimentos algébricos por meio de um instrumento histórico chamado de círculos de proporção (1633), para a formação de professores de Matemática. Para isso, um estudo do tipo qualitativo, bibliográfico e documental tem sido executado, no intuito de ampliar a compreensão do cenário educacional brasileiro, principalmente com o foco na formação do professor de Matemática e as relações com os conhecimentos algébricos, assim como, na perspectiva histórica, os conhecimentos relacionados ao contexto no qual o instrumento esteve inserido. Observa-se que o processo de formação do futuro professor de Matemática, assim como seu campo de atuação, tem passado por um momento de transição, principalmente quando nos referimos ao desenvolvimento da álgebra e do pensamento abstrato relacionado. Além disso, em se tratando desses antigos artefatos, considera-se que esses já se configuram como uma atuação tendência da educação matemática e podem promover processos de significação e ressignificação de conhecimentos matemáticos diversos, quanto tratados na perspectiva da interface entre história e ensino de Matemática.

Palavras-chave: Formação de professores de Matemática. Ensino de álgebra. Instrumentos matemáticos históricos. Círculos de Proporção. GPEHM.

Abstract

The articulation between history and the teaching of Mathematics has grown in the academic world in the last 10 years, mainly taking ancient mathematical instruments for the training of Mathematics teachers as a key element of this process. Among these artifacts, the circles of proportion by William Oughtred (1574-1660), included in the treatise *The Circles of Proportion and the Horizontal Instrvment* (1632), an object from the 17th century has been the focus of discussions in the Education and History Research Group of Mathematics – GPEHM. Therefore, here we aim to present part of an ongoing investigation, linked to the GPEHM, which defends the articulation of algebraic knowledge through a historical instrument called circles of proportion (1633), for the training of Mathematics teachers. To this end, a qualitative, bibliographic and documentary study has been carried out, with the aim of expanding the understanding of the Brazilian educational scenario, mainly with a focus on the training of Mathematics teachers and the relationships with algebraic knowledge, as well as, from the perspective historical, knowledge related to the context in which the instrument was inserted. It is observed that the training process of the future Mathematics teacher, as well as his field of activity, has gone through a moment of transition, especially when we refer to the development of algebra and related abstract thinking. Furthermore, in the case of these ancient artifacts, it is considered that these are already configured as a trend in mathematical education and can promote processes of meaning and resignification of diverse

161 Verusca Batista Alves, ORCID: 0000-0001-9884-679X. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contribuição de autoria: Pesquisa, Metodologia e Redação do Manuscrito Original. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0901926010811408> E-mail: verusca.alves@aluno.uece.br

mathematical knowledge, when treated from the perspective of the interface between history and Mathematics teaching.

Keywords: Mathematics Teacher Training. Teaching algebra. Historical mathematical instruments. Circles of Proportion. GPEHM

Introdução

A formação inicial do professor de Matemática tem passado por um momento de transição devido as novas demandas sociais do século XXI, que abrangem desde um novo público a ser formado até as especificidades de uma sociedade cada vez mais tecnologia. Ainda, essa formação inicial necessita estar alinhada com as atuais orientações para o exercício da profissão, no qual destaca-se o desenvolvimento de competências para o uso de novos recursos e metodologias para o ensino.

Buscando contribuir em estudos direcionados a tais problemáticas, o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática – GPEHM, tem como foco a rede de relações entre as áreas da Educação Matemática e a História da Matemática, desenvolvendo em sua linha de pesquisa “História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática”, pesquisas que incorporam recursos da história na/para a formação inicial e continuada do professor de Matemática.

Dentre algumas ações do grupo nesta linha, tem-se o estudo da inserção de antigos instrumentos matemáticos na formação inicial e continuada, associando a história da matemática ao contexto da formação do professor de Matemática, buscando promover a significação e ressignificação de conhecimentos algébricos, trigonométricos, geométricos etc. No trabalho específico com a álgebra, o grupo tem sido pioneiro em investigações desse tipo, pois na literatura, pouco ou nenhuma pesquisa vincula o ensino de álgebra na formação de professores por meio desses aparatos históricos, seguindo a perspectiva da interface entre história e ensino de Matemática (ALVES, 2024).

Assim, esse texto tem como objetivo apresentar parte de uma investigação em andamento, vinculada ao GPEHM, que defende a articulação de conhecimentos algébricos por meio de um instrumento histórico chamado de círculos de proporção (1633), para a formação de professores de Matemática.

Aporte metodológico

Esse estudo segue o cunho qualitativo pautando-se “no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos” (FLICK, 2008, p. 23). Além disso, compreende-se que o desenvolvimento de investigações que buscam articular história e ensino de Matemática, processos metodológicos permeiam pelos dois campos, visando não sobrepor, mas sim articular conhecimentos.

Também, com aporte nos elementos de pesquisa bibliográfica e documental, busca-se em “bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 200) e valendo-se também “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2010, p. 45).

Para essa pesquisa em si, além dos documentos escritos, como os tratados históricos, são considerados também como documento o instrumento na perspectiva da construção de uma interface entre história e ensino de Matemática, conforme proposto por Saito e Dias (2013) e Pereira e Saito (2019).

Além disso, esta e outras pesquisas do GPEHM fazem parte do Projeto de Formação Docente (PFD) que tem como objetivo “desenvolver um conjunto de ações e produções a partir da incorporação da história da matemática no ensino voltado principalmente para a formação do professor que ensina matemática” (PEREIRA, 2020, p. 25).

Álgebra na formação e atuação de professores de Matemática

Uma crítica comum, feita até mesmo pelos licenciandos, consiste no fato de que a formação inicial do professor de Matemática, apresenta disciplinas de conteúdos específicos dos quais no futuro ambiente de trabalho, ou seja, a escola, esses conhecimentos não serão aplicados. É ine-

gável a necessidade dessas disciplinas e não temos o foco de discutir a respeito disso, no entanto, concordamos com Ferreira e Onuchic (2023), que ainda que nessas disciplinas defenda-se a especificidade conteudista como foco principal, para que elas possam ter significado na formação do professor de Matemática, elas também precisam ter como objetivo a atuação docente.

Na prática, porém, o que tem sido revelado na educação básica, ou seja, a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos algébricos, é esses apontam ainda para deficiências (COELHO; AGUIAR, 2018) e tal situação pode estar relacionada a formação desse professor de Matemática, que replica aspectos técnicos de sua formação e deixa de lado a construção do pensamento abstrato, mantendo um ciclo de apenas memorizar conceitos e definições e sem atribuir significado a eles. Isso é uma problemática histórica, conforme já discutido em Coelho e Aguiar (2018) e Fiorentini *et al.* (1993), porém, observa-se ao longo da história do ensino de álgebra no Brasil que tem se buscado novos caminhos voltados ao desenvolvimento do pensamento algébrico e aos processos de ensino e aprendizagem de álgebra (COELHO; AGUIAR, 2018).

Ferreira (2017, p. 20-21) define pensamento algébrico como “uma forma de estruturação do pensamento – passível de ser desenvolvida desde a Educação Infantil, percorrendo toda a escolaridade – que pressupõe a generalização, transpondo situações particulares a ideias gerais”. Além disso, o pensamento abstrato relacionado ao pensamento algébrico, surge não apenas na Matemática, mas “é algo que nos auxilia no desenvolvimento do ato de raciocinar e, por não ser uma característica inerente ao ser humano, ele pode ser desenvolvido de acordo com o meio social em que vivemos” (COELHO; AGUIAR, 2018, p. 177). Portanto, é algo que pode ser aprendido.

Esse tipo de pensamento abstrato, o pensamento algébrico, é fortemente defendido nos atuais documentos orientadores do ensino brasileiro (SCREMIN; RIGHI, 2020). No entanto, uma problemática relacionada a isso, direciona-se no fato de que a educação básica brasileira, em se tratando do ensino de Matemática, a álgebra especificamente tem passado por um processo de transição.

Na década de 90, o principal documento norteador da educação eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, a partir de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que substituiu os PCN, também reorientou sobre os conhecimentos matemáticos, dando uma nova perspectiva sobre a álgebra e o pensamento algébrico. De acordo com Scremin e Righi (2020, p. 430),

a Álgebra conforme era proposta nos PCN estava muito enraizada na Aritmética, e, portanto, trabalhada na perspectiva da aritmética generalizada, não transpassando para suas outras dimensões: funcional, equações e estrutural. Sua finalidade se concentrava na resolução de problemas por meio de uma sequência de cálculos algébricos destacando o caráter tecnicista das operações.

Além disso, os PCN propunham o ensino de álgebra somente para os anos finais do ensino fundamental, fortemente baseados em teorias psicológicas cognitivas que orientavam estágios de desenvolvimento cognitivo pertinentes para o aprendizado de Matemática.

Nesse sentido, é interessante destacar que o corpo docente do século XXI ainda consiste, em grande parte, de professores de Matemática que foram formados segundo os pressupostos orientadores dos PCN, tanto em sua formação básica, quando eram estudantes, quanto de suas licenciaturas (quando licenciados na área de atuação) que ainda eram/são estruturadas curricularmente segundo esse viés.

Porém, tais profissionais deparam-se com a chegada (ainda recente) da BNCC, que deve ser inserida em sua prática, mas que fornecem novas perspectivas a respeito do ensino de Matemática, especificamente a álgebra.

A BNCC considerando a sociedade tecnológica, reformula em sua proposta e revisa o ensino de Matemática, dando um destaque devido a álgebra, ao pensamento algébrico e ao desenvolvimento do pensamento computacional e organizacional (SCREMIN; RIGHI, 2020). Desse modo,

a BNCC busca superar as fragmentações do conhecimento, e estimular à sua aplicação na vida real, por meio da contextualização e do ambiente cultural para o qual o currículo se aplica. Nessa perspectiva o caráter tecnicista das operações algébricas não fazem sentido, e por isso, a necessidade de reflexão e discussão na formação de professores (SCREMIN; RIGHI, 2020, p. 431).

Isso também se reflete no momento de início do estudo algébrico proposto pela BNCC, que diferentemente dos PCN, indica que aconteça a partir dos anos iniciais do ensino fundamental

sendo conciliada por meio de um contexto significativo a essa abstração. Nesse sentido, destaca-se "a importância de a formação de professores reconhecer essa nova diretriz, que está pautada na nova sociedade, e buscar novas metodologias e abordagens que venham a contribuir com o processo de ensino" (SCREMIN; RIGHI, 2020, p. 432).

Sobre essas novas metodologias e abordagens, destacamos que a formação do professor de Matemática se mostra crucial para o desenvolvimento do estudante da educação básica, uma vez que é o professor, em sua ação docente, que se torna o mediador do conhecimento.

No entanto, voltamos a destacar que esses professores em sua maioria, foram estudantes (da educação básica) dentro do contexto dos PCN e que em sua formação superior, foram orientados a seguir através do pensamento decorrente desse parâmetro. Esse professor, além de necessitar atualizar-se quanto isso, precisa renovar sua prática em sala de aula, de acordo com as orientações dos novos documentos. Além disso, no contexto da BNCC, cresceu a indicação de novos métodos para o ensino de Matemática, das quais esses professores também precisam se apropriar para só então, agregarem a sua ação docente. Então, o que fazer? Como, por que e quando os professores em formação inicial e continuada de Matemática devem atualizar sua prática? Que métodos e estratégias podem ser incorporados nos processos de ensino e aprendizagem de Matemática no século XXI para sustentar as atuais demandas? É claro que responder esses e outros tantos questionamentos que surgem não cabe na discussão de uma única pesquisa, no entanto, alguns caminhos já vêm sendo trilhados na tentativa de contribuir com soluções para essas e outras problemáticas.

Dentre várias vertentes e tendências na Educação Matemática, existe a história da matemática que busca resgatar os processos de construção do conhecimento matemático. Há, nesse contexto, a perspectiva da interface entre história e ensino de Matemática, que por meio de um recurso proveniente da história, busca elementos que possam ser utilizados na formação de professores de Matemática e que possam promover a significação e a ressignificação de conhecimentos matemáticos (SAITO; DIAS, 2013; PEREIRA; SAITO, 2019; ALVES, 2019).

A significação porque se considera que a Licenciatura em Matemática (e até mesmo sua formação na educação básica) pode não ter sido suficientemente aproveitada por este professor. E, a ressignificação, no sentido de fornecer uma nova perspectiva sobre conhecimentos já adquiridos e enraizados segundo outros métodos de ensino, como por exemplo, conhecimentos que foram memorizados, mas que provavelmente não se atribuiu um significado a eles. Nesse sentido, entende-se que a interface entre história e ensino de Matemática para a formação de professores de Matemática tem se alinhado as novas tendências relacionadas ao contexto algébrico já citadas.

É preciso destacar que como não é objetivo desse texto discutir de modo aprofundado a interface entre história e ensino de Matemática, indicamos algumas leituras iniciais para melhor compreensão de textos como o de Saito e Dias (2013) e Pereira e Saito (2019). Também, reforçamos a noção de que esta discussão sobre a álgebra na formação e atuação de professores de Matemática é ampla e aqui apenas iniciamos de modo conciso alguns pontos que merecem destaque.

O instrumento círculos de proporção: onde o conceito algébrico pode ser mobilizado?

Dentre alguns estudos conduzidos no GPEHM, tem-se o que foca no instrumento chamado círculos de proporção (Figura 1), um artefato histórico do século XVII, composto por oito círculos concêntricos e que em cada um desses, há uma graduação específica. São quatro círculos graduados com escalas de senos, dois com escalas de tangentes, um chamado de números iguais e que corresponde a um círculo cuja distância angular entre valores é igual, e um denotado por números desiguais que se refere a distâncias angulares diferentes entre os valores, por estar relacionada a uma escala logarítmica.

Figura 1 – *Circles of Proportion* (1633-1640).



Fonte: Collection of Historical Scientific Instruments, Harvard University (<http://waywiser.fas.harvard.edu/objects/2818/>)

O objeto em pauta tem autoria atribuída a William Oughtred (1574-1660) que foi um ministro anglicano muito respeitado em seu tempo por suas contribuições aos conhecimentos matemáticos e ao ensino (AUBREY, 1898). Sobre esse e outros instrumentos, Oughtred escreveu algumas obras das quais pode-se citar *The Circles of Proportion and the Horizontal Instrvment* (1632), que apresentam alguns artefatos de sua autoria destacando características do objeto e o modo como usar para a realização de cálculos em diversos segmentos matemáticos.

Conforme explicado por Alves (2019), o primeiro capítulo da obra (edição de 1633) apresenta o instrumento círculos de proporção, no segundo capítulo destacam-se as regras de manuseio relacionados as noções de proporção, de multiplicação e de divisão e nos demais capítulos são discutidos outros conhecimentos matemáticos que podem ser classificados como aritméticos, geométricos, trigonométricos e até mesmo astronômicos.

No entanto, apesar de inicialmente as noções algébricas não parecerem ter espaço na obra, um olhar cuidadoso dos escritos e da estrutura do objeto nos revela que na verdade a álgebra e o pensamento algébrico está associado a toda a organização tanto dos conhecimentos matemáticos associados, quanto do próprio manuseio do instrumento. Para conhecer mais sobre o instrumento e o manuseio, indicamos o texto de Alves (2019). Além disso, quanto a estrutura do objeto, Alves e Pereira (2019) também apresentam a reconstrução de duas escalas dos círculos de proporção, utilizando o *software* GeoGebra como suporte, o que já nos revela algumas possibilidades de articulação entre conhecimentos geométricos e algébricos.

Porém, é interessante destacar pontos em que se observa o movimento do pensamento na construção do conhecimento matemático, especificamente relacionados a temas algébricos e as razões pelo qual o instrumento parecer ser um recurso relevante para a formação do professor de Matemática.

O primeiro destaque se refere a utilização do documento histórico na formação do professor de Matemática. No capítulo 2 da obra *The Circles of Proportion...*, teoremas são apresentados e regras são definidas para o manuseio do instrumento, que se referem a processos aritméticos e algébricos tais como a noção de proporção (quarta proporcional, como citado na obra) e a definição e propriedades de soma e subtração de logaritmos. No entanto, tal organização não segue o padrão atual contido nos livros didáticos, o que pode fornecer novas compreensões sobre a organização, o rigor e o conhecimento matemático para o professor de Matemática.

Além disso, um segundo ponto a ser mencionado está na transição entre o conhecimento compreendido na leitura do texto e o manuseio do artefato. Entende-se que a partir do momento em que o professor coloca em prática (ação de manusear o objeto) àqueles conhecimentos estudados, pode proporcionar a significação e ressignificação desses conhecimentos, que numa perspectiva moderna, referem-se a situações algébricas como o cálculo de incógnitas por meio da proporção, cálculos logarítmicos, progressão geométrica, cálculo de áreas e volumes, dentre outros e a relação entre conhecimentos matemáticos que normalmente são estudados separadamente, como logaritmos e progressões, logaritmos e proporções, entre outros.

Um terceiro momento em que se observam interações entre conhecimentos algébricos está na própria constituição do objeto (ALVES, 2019; ALVES; PEREIRA, 2019). Apesar de em Alves

e Pereira (2019), as autoras apenas demonstrarem a construção de duas escalas, é possível pelo mesmo padrão, construir todo o objeto, manipulando, além de conhecimentos algébricos, noções também de trigonometria, favorecendo também a articulação de subáreas da matemática.

Considerações finais

O estudo com antigos instrumentos matemáticos na formação de professores de Matemática, tem construído seu espaço no âmbito acadêmico, sendo um dos focos de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática, na linha "História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática". Em se tratando desses antigos artefatos, pesquisas que visam a articulação de conhecimentos algébricos ainda representam uma discreta quantidade, dado que a maioria reflete sobre aspectos relacionados a geometria e cuja razão principal se dá pelo próprio contexto no qual esses instrumentos foram elaborados.

Tais investigações, como a que trata dos círculos de proporção, revelam potenciais elementos para a formação do professor de Matemática uma vez que na perspectiva da interface entre história e ensino de Matemática, projetos tem buscado se alinhar com as atuais orientações para o ensino, na educação básica e, conseqüentemente, para a formação desse futuro professor, de modo que se possam desenvolver aspectos relacionados ao pensamento abstrato, dentre eles o pensamento algébrico e possibilitar a significação e ressignificação de conhecimentos matemáticos.

Nessa perspectiva, consideram-se como próximas etapas para esse tipo de investigação, o aprofundamento histórico e epistemológico relativo ao contexto e conhecimentos matemáticos presentes no instrumento e no tratado com o objetivo de estruturar formações para licenciandos em Matemática, seguindo as orientações recentes, tanto da perspectiva teórico-metodológica referente ao tipo de pesquisa, quanto das orientações que regem a educação básica.

Referências

ALVES, Verusca Batista Alves. Pesquisas que articulam conhecimentos trigonométricos e algébricos por meio de instrumentos matemáticos. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**. No prelo, 2024.

ALVES, Verusca Batista. **Um estudo sobre os conhecimentos matemáticos mobilizados no manuseio do instrumento círculos de proporção de William Oughtred**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Campus Fortaleza, 2019.

ALVES; Verusca Batista; PEREIRA, Ana Carolina Costa. A reconstrução dos círculos de proporção no geogebra como uma atividade para a mobilização de conhecimentos matemáticos. **Revista História da Matemática para Professores**, [S. L.], v. 5, n. 1, p. 19–28, 2019.

AUBREY, John. **Brief Lives**. Oxford: Clarendon Press, 1898. Vol. II. Edição de Andrew Clark.

COELHO, Flávio Ulhoa; AGUIAR, Márcia. A história da álgebra e o pensamento algébrico: correlações com o ensino. **Estudos Avançados**, [S. L.], v. 32, n. 94, p. 171-187, 2018.

FERREIRA, Miriam Criez Nobrega. Álgebra nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. L.], v. 8, n. 5, p. 16–34, 2018.

FERREIRA, Nilton Cezar; ONUCHIC, Lourdes de La Rosa. A importância da Álgebra Abstrata para a formação inicial de professores de Matemática. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 1, 2023.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela; MIGUEL, Antonio. A contribuição para repensar... a educação algébrica elementar. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 78–91, 1993.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Editora Penso, 2008.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo. Editora Atlas, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- OUGHTRIED, William. **The Circles of Proportion and the Horizontal Instrvment**. London: Elias Allen, 1632.
- PEREIRA, Ana Carolina Costa. Conhecendo a história do GPEHM e sua contribuição para a educação matemática no Ceará. *In*: PEREIRA, A. C. C. (Org.). **Ensino e História da Matemática: Enfoques de uma Prática**. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2020, v. 1, p. 15-39p.
- PEREIRA, Ana Carolina Costa; SAITO, Fumikazu. A reconstrução do Báculo de Petrus Ramus na interface entre história e ensino de matemática. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 342–372, 2019.
- SAITO, Fumikazu; DIAS, Marisa da Silva. Interface entre história da matemática e ensino: uma atividade desenvolvida com base num documento do século XVI. **Ciência & Educação (Bauru)**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 89-111, 2013. FapUNIFESP (SciELO).
- SCREMIN, Greice; RIGHI, Flávia Pereira. Ensino de álgebra no ensino fundamental: uma revisão histórica dos PCN à BNCC. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 409–433, 2020.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; ALMEIDA, M. I; ANDRADE, J. T. **Formação diferenciada: a produção de um grupo de pesquisa**. Fortaleza: EdUece, 2009.
- NUNES, C. d. **Os sentidos da formação contínua**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- PERRENOUD, P; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Nova Iorque: Basic Books, 1984.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS TECENDO REDES COGNITIVAS DE APRENDIZAGEM
(G-TERCOA/CNPQ): UMA DÉCADA DE PESQUISAS**

**STUDY AND RESEARCH GROUP WEAVING COGNITIVE LEARNING NETWORKS
(G-TERCOA/CNPQ): A DECADE OF RESEARCH**

Wendel Melo Andrade¹⁶²

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem – G-TERCOA
EIXO 1

Maria José Costa dos Santos¹⁶³

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem – G-TERCOA

Resumo

O Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq), vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), foi idealizado pela professora Maria José Costa dos Santos, em 2014, e deste então, numa perspectiva de fomento à pesquisa, ensino e extensão, vem desenvolvendo estudos e discussões sobre temáticas relacionados a Educação Matemática, ao currículo, a avaliação, as metodologias, as tecnologias digitais, as políticas públicas, a inclusão e a formação docente. Neste contexto, este artigo tem o objetivo de apresentar as pesquisas desenvolvidas pelos membros deste grupo, com ênfase naquelas decorrentes de trabalhos de teses defendidos. Em busca do atendimento deste objetivo, investigamos inicialmente a rotina do G-TERCOA/CNPq, conhecendo suas atividades, ações e forma de ingresso. Na sequência procedemos com um estudo bibliográfico, de caráter descritivo e com abordagem qualitativa, onde investigamos os trabalhos de pesquisas de doutorado desenvolvidos por cinco membros deste grupo, deste o ano de 2017 e defendidos nos anos de 2021 e 2023. Os resultados desta investigação apontam que as pesquisas de tese tiveram como ênfase as políticas públicas de avaliação, a formação de professores de matemática, o desenvolvimento do pensamento algébrico e a análise de erros como parte do processo de aprendizagem, tendo contribuições dos estudos realizados no grupo.

Palavras-chave: G-TERCOA. Formação de professores. Ensino. Pesquisa. Extensão.

Abstract

The Study and Research Group Weaving Cognitive Learning Networks (G-TERCOA/CNPq), linked to the Faculty of Education of the Federal University of Ceará (FACED/UFC), was created by professor Maria José Costa dos Santos, in 2014, and since then Therefore, from a perspective of promoting research, teaching and extension, it has been developing studies and discussions on topics related to Mathematics Education, curriculum, assessment, methodologies, digital technologies, public policies, inclusion and teacher training. In this context, this article aims to present the research carried out by the members of this group, with an emphasis on that resulting from defended thesis work. In search of meeting this objective, we initially investigated the routine of G-TERCOA/CNPq, learning about its activities, actions and form of entry. Next, we proceed with a bibliographical study, of a descriptive nature and with a qualitative approach, where we investigate

162 **Wendel Melo Andrade**, ORCID: 0000-0001-8921-7326. Universidade Federal do Ceará (UFC); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC); Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP-UFC). Contribuição de autoria: desenvolvimento da pesquisa e produção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2339284655582088> E-mail: professorwendelmelo@gmail.com

163 **Maria José Costa dos Santos**, ORCID: 0000-0001-9623-5549. Universidade Federal do Ceará (UFC); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC); Programa de Pós-Graduação Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UFC). Pós-Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Contribuição de autoria: desenvolvimento da pesquisa e produção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3144508981197442> E-mail: mazeautomatic@gmail.com

the doctoral research works developed by five members of this group, from the year 2017 and defended in the years 2021 and 2023. The results of this investigation indicate that the thesis research focused on public evaluation policies, the training of mathematics teachers, the development of algebraic thinking and the analysis of errors as part of the learning process, with contributions from studies carried out in the group.

Keywords: G-TERCOA. Teacher training. Teaching. Search. Extension.

Introdução

Os grupos de pesquisa desempenham um papel crucial na formação acadêmica de um pesquisador, eles proporcionam uma oportunidade de troca de conhecimentos, uma vez que se configuram um ambiente onde os membros compartilham ideias, descobertas e experiências. Isso permite que o pesquisador tenha acesso a uma ampla gama de conhecimentos e perspectivas, enriquecendo seu próprio entendimento e abordagem para problemas de pesquisa.

De acordo com Rossit *et al* (2018), o grupo de pesquisa se constitui como espaço de estudo, investigação e produção de saberes, a partir de objetos relacionados à uma temática, isso na perspectiva da Educação Interprofissional, que por sua vez é estabelecida quando duas ou mais profissões que aprendem sobre si e sobre o outros, numa perspectiva de melhorar a prática colaborativa e a qualidade do cuidado para com o outro.

Por sua vez, Azevedo *et al* (2018) enfatizam que o um grupo de pesquisa se configura como espaço favorável à construção, ao aprimoramento e ao desenvolvimento de aptidões intelectuais. Neste ambiente, os conhecimentos e a aprendizagem são adquiridos pelos membros por meio da adoção de novos valores, crenças e atitudes norteadas pelo modelo coordenado e cooperativo dos professores pesquisadores.

Os grupos de pesquisa facilitam colaborações entre membros, incluindo estudantes de graduação, pós-graduação e outros educadores. Essas colaborações podem levar a projetos de pesquisa conjuntos, publicações, participações em eventos e outras oportunidades que são fundamentais para o crescimento profissional de seus membros.

Nessa direção, o Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq), foi idealizado em 2014, pela professora Doutora Maria José Costa dos Santos, estando registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde o ano de 2015. O grupo é vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), com sede no Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais NUPER/UFC), sala de pesquisa 1 (Santos, 2024).

Em sua trajetória histórica, neste ano de 2024 o grupo celebra uma década de existência, desenvolvendo pesquisas e colaborando para a formação e debate sobre a Educação Básica no Brasil. Neste contexto, este artigo tem o objetivo de apresentar as pesquisas desenvolvidas pelos membros do G-TERCOA/CNPq, com ênfase naquelas decorrentes de trabalhos de pesquisa de tese defendidos.

Buscando o atendimento deste objetivo, investigamos inicialmente a rotina do G-TERCOA/CNPq, conhecendo suas atividades, ações e forma de ingresso. Na sequência procedemos com um estudo bibliográfico junto aos trabalhos de tese defendidos por membros deste grupo.

O G-TERCOA, suas atividades, ações e forma de ingresso

O Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/CNPq), destaca-se por possuir um olhar interdisciplinar na formação do professor direcionando os estudos ao ensino da Matemática com foco no tripé da universidade: pesquisa, ensino e extensão.

Sobre isso, Santos (2018, p. 4) elucida que:

O objetivo do grupo é fundamentar para problematizar discussões sobre temáticas na área da educação, em especial sobre as que envolvem: currículo, avaliação, ensino e aprendizagem, metodologias, teorias, trilhas epistemológicas, tecnologias digitais, informática educativa, políticas públicas, inclusão sob a perspectiva da formação do professor que leciona matemática na educação básica, à luz das práticas que envolvem pesquisa, ensino e extensão.

De acordo com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico–CNPq (Brasil, 2024), um grupo de pesquisa envolve pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que está organizado em torno à execução de linhas de pesquisa, segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica de líderes.

Rossit *et al* (2018) complementam que os grupos de pesquisa geralmente são liderados por professores experientes que podem fornecer orientação e mentoria aos membros mais jovens. Isso é especialmente importante para professores em formação, pois lhes dá a oportunidade de aprender com aqueles que têm experiência na área.

Seguindo esta premissa o G-TERCOA/CNPq conta com a liderança da professora Doutora Maria José Costa dos Santos, sendo apoiado pelo professor Doutor Wendel Melo Andrade, que assume a vice-liderança do grupo. Além de contar também com o apoio de outros membros mais experientes que colaboram nas ações do grupo.

Como isso o grupo de pesquisa oferece um ambiente onde os membros podem receber orientações construtivas sobre seus projetos de pesquisa e trabalhos acadêmicos. Isso é fundamental para melhorar a qualidade do trabalho e para preparar o professor pesquisador para o desenvolvimento de sua pesquisa.

O grupo reúne pesquisadores, doutorandos, mestrandos, graduandos e professores da Rede Básica e da Educação Superior. Desta forma, tem realizado diversos eventos, seminários, oficinas e encontros, estaduais e interestaduais, de grande importância para a formação inicial e continuada.

Atualmente o grupo possui 102 membros cadastrados no diretório do CNPq, atuando na linha de pesquisa: Currículo, formação, ensino e tecnologias. Dentre estes membros, 83 são estudantes e 19 são pesquisadores.

No quadro 1, podemos observar a distribuição dos membros pesquisadores e estudantes no que se refere a sua formação acadêmica.

Quadro 1: Distribuição dos membros do G-TERCOA/CNPq

Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
Doutorado	12	19	0	1	32
Mestrado	2	9	0	0	11
Mestrado Profissional	2	3	0	0	5
Especialização	2	1	0	0	3
Graduação	1	5	0	0	6
Outros	0	46	0	0	46

Fonte: Diretório CNPq (2024).

Percebemos, no quadro 1, que há dentre os estudantes 46 membros cuja formação acadêmica é classificada como "outros", estes membros são constituídos por professores da Educação Básica que optaram por ingressar no G-TERCOA/CNPq em busca de um espaço que possibilite aprofundar seus conhecimentos, pois participar de um grupo de pesquisa permite que o professor pesquisador desenvolva uma variedade de habilidades essenciais para a pesquisa acadêmica, como análise crítica, redação acadêmica, publicação de artigos e estudo de obras com mediação de debates.

Em sua rotina, os membros do grupo reúnem-se semanalmente para realização de sessões de estudo com a leitura de obras relacionadas aos temas de pesquisa que são investigadas no grupo.

O grupo também realiza uma série de eventos ao longo do ano, tais como: escola de verão, ciclo de lives e workshop. Dentre os eventos promovidos pelo G-TERCOA/CNPq o destaque vai para o Diálogos da Matemática com a Pedagogia (DIMA), que ocorre anualmente nos dias 6 e 20 de maio, em alusão, respectivamente ao dia da matemática e do pedagogo. A realização deste evento possibilita a aproximação entre a Pedagogia e a Matemática, estabelecendo relações e saberes entre estas duas áreas do conhecimento, reduzindo assim, abismos epistemológicos e conceituais, que ainda se constituem um paradigma para ambas. O DIMA configura-se como momento favorável para discutir temas voltados ao currículo, à avaliação, à importância da pesquisa, ao uso das tecnologias e à formação do professor.

Entre as ações realizadas pelo grupo, há também a participação em congressos e eventos. Além da prática de submissão de artigos científicos para periódicos e da publicação de livros, e-books e coletâneas com trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelos membros do grupo.

As produções científicas do grupo têm como palco as licenciaturas de Matemática e Pedagogia, compreendendo os sujeitos egressos e em formação como seres sócio-históricos. Para tanto, tem analisado as tendências em Educação como pressupostos teórico-metodológico e didático-pedagógico, importantes na construção da identidade docente. Os estudos também se alinham com as discussões sobre as reformas curriculares e os impactos das avaliações externas nos processos de ensino e aprendizagem.

No que concerne às práticas que envolvem pesquisa, ensino e extensão, o grupo desenvolve ao longo do ano cursos de projetos de extensão vinculados a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (PREX/UFC) com a abertura de editais que possibilitam a participação de professores da rede pública de ensino.

O ingresso de membros no G-TERCOA/CNPq ocorre semestralmente através de editais de credenciamento dos membros veteranos e credenciamento de novos membros.

O G-TERCOA/CNPq tem se destacado na comunidade acadêmica e científica, por direcionar a formação inicial e continuada para um ensino pautado na aquisição de competências e habilidades básicas presentes no cotidiano escolar e que contribuam para a construção da cidadania, ao mesmo tempo que tem colaborado para reflexões sobre a relevância do uso de tecnologias digitais promovendo ações que visam a evolução, a renovação e a inovação no processo educativo.

Percurso metodológico

Em decorrência do objetivo a ser alcançado, metodologicamente identificamos aqui uma pesquisa descritiva, pois com ênfase em Prodanov e Freitas (2013), nela o pesquisador registra e descreve os fatos, visando com isso a descrição das características das pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo de pesquisa investigado, assumindo assim, a forma de um levantamento.

No que se refere a abordagem, temos aqui uma pesquisa qualitativa, pois este tipo de estudo considera a relação dinâmica e subjetiva entre os sujeitos, seu ambiente e suas ações. As pesquisas com abordagem qualitativa têm o ambiente como fonte direta dos dados, pois aqui o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo. Os dados coletados nessas pesquisas buscam retratar o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Com isso, este tipo de pesquisa preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto (Prodanov; Freitas, 2013).

O *locus* da pesquisa ocorreu no ambiente do grupo de pesquisa investigado, configurando-se como sujeitos uma amostra de cinco membros do G-TERCOA/CNPq selecionados com base no critério: membro com trabalho de tese defendido, e tendo sua pesquisa desenvolvida com a colaboração dos estudos realizados no grupo de pesquisa.

Em se tratando do procedimento de pesquisa adotado, esta investigação contempla elementos uma pesquisa bibliográfica que se deu através da análise das teses defendidas pelos sujeitos desta pesquisa.

A análise dos dados contou com a metodologia de análise de conteúdo, para isso fundamentando-nos em Bardin (2016), uma vez que as informações colhidas ao longo da investigação foram organizadas e sistematizadas.

Resultados e discussões

Em nossas investigações identificamos cinco trabalhos de tese defendidos por membro do G-TERCOA/CNPq, que retratam pesquisas desenvolvidas desde o ano de 2017, sendo defendidas nos anos de 2021 e 2023.

O pesquisador Wendel Melo Andrade, defendeu em 2021, o trabalho de tese intitulado "O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o currículo escolar: implicações no 9º ano do Ensino Fundamental", que teve como objetivo analisar a relação da avaliação realizada pelo SPAECE, como política pública educacional, com o currículo escolar, seus impactos e consequências nos processos de ensino e de aprendizagem da matemática no 9º ano do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa constatou-se que há uma influência do SPAECE no currículo de matemática vivenciado pelos sujeitos investigados, e essa influência desencadeia uma série de ações e práticas que são desenvolvidas nas escolas objetivando a elevação dos padrões de desempenho dos estudantes, com isso, percebeu-se o fomento a uma cultura de performances em que os processos de ensino e aprendizagem tomam um sentido de produtividade, ocasionando um estreitamento curricular e o reducionismo do conhecimento (Andrade, 2021).

Em 2023, quatro pesquisadores membros do G-TERCOA/CNPq defenderam seus trabalhos de tese.

A pesquisadora Glessiane Coeli Freitas Batista Prata, defendeu o trabalho de tese intitulado "A formação de professores de matemática: a tomada de consciência como interseção entre Letramento Matemático, Sequência Fedathi e a Teoria da Objetivação", que teve como objetivo apresentar uma proposta de formação continuada fundamentada na tríade composta pela interseção entre letramento matemático, Teoria da Objetivação e a Sequência Fedathi prospectando contribuições com a formação continuada de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesta investigação constatou-se que o curso de extensão, realizado ao longo da pesquisa, afirmou-se como espaço formativo, assim, oportunizando a seus cursistas conhecer os conceitos e objetivos da formação continuada, letramento matemático, Sequência Fedathi e Teoria da Objetivação (Prata, 2023).

O membro Carlos Alves de Almeida Neto, defendeu o trabalho de tese que teve como título "A sala de aula on-line colaborativa na perspectiva da Teoria da Objetivação: uma experiência de formação continuada" e objetivou conceituar a sala de aula on-line colaborativa na perspectiva da Teoria da Objetivação, destacando os princípios de ética comunitária, do ser, saber, conhecer e vir a ser, no âmbito dos processos de objetivação e de subjetivação, apresentando suas principais características e potencialidades para o ensino da matemática. Os resultados desta pesquisa apontam que a ética comunitária, o labor conjunto e a aprendizagem colaborativa colaboram para que os pesquisadores percebam a importância de adaptar esses princípios às tecnologias educacionais digitais, proporcionando, mesmo que remotamente, um engajamento ombro a ombro de estudantes e professor (Almeida Neto, 2023).

O pesquisador Rodolfo Sena da Penha, defendeu o trabalho de tese intitulado "Análise de erros em matemática na perspectiva do professor que ensina matemática nos anos finais do ensino fundamental", que teve como objetivo analisar os diferentes tipos de erros cometidos pelos alunos em matemática, utilizando-os como uma ferramenta didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem desta disciplina. Os resultados desta pesquisa apontam, que a partir das falas e experiências dos professores, da vivência no curso de extensão e na colaboração das discussões dos membros do GTERCOA/CNPq que a identificação e a compreensão de erros fazem parte do processo de aprendizagem (Penha, 2023).

Por sua vez, o membro Antônio Marcelo Araújo Bezerra, defendeu o trabalho de tese intitulado "Tecendo redes cognitivas entre a formação matemática do Pedagogo e o pensamento algébrico: reflexões a partir de grupos focais. Que objetivou analisar a formação matemática do pedagogo no que envolve o desenvolvimento do pensamento algébrico com foco nos objetos de conhecimento que compõem a unidade temática álgebra da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio de grupos focais. Em seus resultados identificou-se que os pedagogos associavam o ensino do pensamento algébrico ao uso de letras como incógnitas, suas práticas de mediação eram feitas da forma como compreenderam quando estudantes e a formação continuada ofertada não os permitiam reelaborar os conhecimentos específicos adquiridos na Educação Básica, com isso, diante das ações desenvolvidas nos cursos de extensão foi possível atenuar estas dificuldades na formação dos professores (Bezerra, 2023).

Evidenciamos na abordagem teórico-metodológica dos trabalhos de tese investigados a influência dos estudos realizados no grupo de pesquisa, o que denota um elemento contributivo importante, uma vez que as sessões de estudo se configuram um momento de leitura, reflexão e debate essenciais para a consolidação das bases epistemológicas de uma pesquisa.

Também notamos a presença de ações promovidas pelo GTERCOA/CNPq no desenvolvimento das pesquisas de tese investigadas, sobretudo aquelas que envolvem os cursos de extensão que contam também com a colaboração de outros membros do grupo na sua condução, fortalecendo a formação continuada dos professores participantes e auxiliando a realização das pesquisas.

Considerações finais

Nesse estudo conhecemos sobre as atividades e ações desenvolvidas pelo G-TERCOA/CNPq discutindo principalmente sobre as pesquisas de doutorado defendidas pelos seus membros.

Constatamos um alinhamento da pesquisa de tese investigadas com as temáticas estudadas no grupo uma vez que elas deram ênfase aos sistemas de avaliação, a formação de professores de matemática, ao desenvolvimento do pensamento algébrico e a análise de erros como parte do processo de aprendizagem. Abordando assim o currículo, as políticas públicas, a avaliação, e a formação do professor para o ensino e aprendizagem da matemática.

Com isso, percebemos que os grupos de pesquisa são uma parte integral da formação acadêmica de um professor pesquisador, proporcionando um ambiente colaborativo e de suporte que facilita o crescimento profissional e o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma carreira de sucesso na academia.

Referências

ALMEIDA NETO, Carlos Alves de. **A sala de aula online colaborativa na perspectiva da Teoria da Objetivação**: uma experiência de formação continuada. 2023. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

ANDRADE, Wendel Melo. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o currículo escolar**: implicações no 9º ano do ensino fundamental. Orientadora: Maria José Costa dos Santos. 2021. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

AZEVEDO, Isabelle Campos de *et al.* Importância do grupo de pesquisa na formação do estudante de enfermagem. **Rev. enferm. UFSM**, p. 390-398, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Antônio Marcelo Araújo. **Tecendo redes cognitivas entre a formação matemática do pedagogo e o pensamento algébrico**: reflexões a partir de grupos focais. 2023. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (BR). **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq**. Grupos de pesquisa [Internet]. Brasília; 2024.

PENHA, Rodolfo Sena da. **Análise de erros em matemática na perspectiva do professor que ensina matemática nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PRATA, Glessiane Coeli Freitas. **A formação de professores de matemática**: a tomada de consciência como interseção entre Letramento Matemático, Sequência Fedathi e a Teoria da Objetivação. 2023. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador et al. Grupo de pesquisa como espaço de aprendizagem em/ sobre educação interprofissional (EIP): narrativas em foco. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, p. 1511-1523, 2018.

SANTOS, Maria José Costa dos. **G-TERCOA**: Uma década de formação e debate sobre a Educação Básica no Brasil. *Revista Ensino em Debate*, v. 2, p. e2024002-e2024002, 2024.

Agradecimentos

Agradecimentos à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Funcap.

MEDIAÇÕES ON-LINE ATRAVÉS DE SEMINÁRIO TEMÁTICO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES FORMATIVAS NA PESQUISA

ONLINE MEDIATIONS THROUGH THEMATIC SEMINAR: EXPERIENCES AND FORMATIVE REFLECTIONS IN RESEARCH

João Luiz da Costa Barros¹⁶⁴

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares – GEPEFRI

Lorhena Alves Pereira¹⁶⁵

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares – GEPEFRI

Suelen Coelho Lima de Andrade¹⁶⁶

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares – GEPEFRI

Resumo

Este relato tem como objetivo agregar valor à pesquisa em Educação e Educação Física e suas inter-relações interdisciplinares por meio de palestras, mesas redondas, estudos e discussões, desde a concepção até a implementação de um projeto de extensão universitária, com foco na formação de professores. Originário do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI), este projeto foi construído por meio de encontros de orientação coletiva. A metodologia adotada incluiu encontros online, proporcionando a expansão do conhecimento e o enriquecimento das discussões, especialmente durante as palestras focadas na Educação Física em contextos interdisciplinares. A experiência com tecnologias educacionais é particularmente relevante para a formação de professores na região amazônica, dada a ampla participação e engajamento tanto dos membros do GEPEFRI quanto dos palestrantes e inscritos no seminário. A experiência com tecnologias educacionais assume grande relevância para a formação de professores na região amazônica, devido à participação ativa e ao envolvimento tanto dos membros do GEPEFRI quanto dos palestrantes e inscritos no seminário. Como resultado, foi possível perceber que os encontros para vivências em pesquisa são considerados uma valiosa ferramenta para a formação docente na Amazônia, destacando-se como um espaço propício para o desenvolvimento profissional e a construção de conhecimento interdisciplinar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Educação.

Abstract

This report aims to add value to research in Education and Physical Education and their interdisciplinary interrelationships through lectures, round tables, studies and discussions, from the conception to the implementation of a university extension project, with a focus on teacher training. Originating from the Study and Research Group on Physical Education and its Interdisciplinary

164 **João Luiz da Costa Barros**, ORCID: 0000-0001-5459-8691. Universidade Federal do Amazonas; Faculdade de Educação Física e Fisioterapia. Pós-Doutor em Educação (UECE). Doutor em Educação (UNIMEP). Graduado em Educação Física (UFAM). Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM). Líder do GEPEFRI/FEFF/UFAM. Contribuição de autoria: concepção do estudo, coleta e análise de dados, revisão crítica do conteúdo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6129130317451083> E-mail: jlbarros@ufam.edu.br

165 **Lorhena Alves Pereira**, ORCID: 0000-0001-6134-6337. Universidade Federal do Amazonas; Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia; Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Doutoranda em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA/UFAM). Mestra em Educação (PPGE/UFAM). Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (UEPA). Professora de Educação Física (SEDUC/AM). Pesquisadora do GEPEFRI/FEFF/UFAM. Contribuição de autoria: concepção do estudo, coleta e análise de dados, redação do manuscrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5867770419861784> E-mail: lorhenapereira@gmail.com;

166 **Suelen Coelho Lima de Andrade**, ORCID: 0000-0001-6537-532X. Universidade Federal do Amazonas; Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia; Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Doutoranda em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA/UFAM). Mestra em Educação (PPGE/UFAM). Graduação Plena em Pedagogia (UFAM). Pesquisadora do GEPEFRI/FEFF/UFAM. Contribuição de autoria: concepção do estudo, coleta e análise de dados, redação do manuscrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5894014455420227> E-mail: suelenandrade160@yahoo.com

Relations (GEPEFRI), this project was built through collective orientation meetings. The methodology adopted included online meetings, allowing for the expansion of knowledge and the enrichment of discussions, especially during lectures focused on Physical Education in interdisciplinary contexts. The experience with educational technologies is particularly relevant to teacher training in the Amazon region, given the broad participation and engagement of both GEPEFRI members and the speakers and registrants at the seminar. The experience with educational technologies is particularly relevant to teacher training in the Amazon region, given the active participation and involvement of both GEPEFRI members and the speakers and participants at the seminar. As a result, it was possible to see that the meetings for research experiences are considered a valuable tool for teacher training in the Amazon, standing out as a space conducive to professional development and the building of knowledge.

Keywords: Teacher training. Interdisciplinarity. Education.

Introdução

O presente texto descreve pensar a indissociabilidade das práticas formais da pesquisa e extensão, situada na natureza qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, por parte dos participantes dos encontros formativos, sob a forma de Relato de Experiência, os quais os conhecimentos sociabilizados proporcionaram uma formação básica dos procedimentos de pesquisa na formação de professores, sob o olhar da crítica social e histórica do conhecimento, especialmente na área da Educação Física no diálogo com as ciências humanas. Partindo da premissa de que o processo de ensino demanda uma postura investigativa do educador e que a qualidade da educação é crucial para o progresso socioeconômico e a formação de profissionais-cidadãos, optamos por criar o seminário temático no grupo de pesquisa.

A ideia foi trabalhar com momentos do fazer educativo que, dialeticamente, ampliou o olhar de si e do outro no campo da investigação, sobretudo como uma das atividades acadêmicas integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contribuindo no debate acadêmico dos orientandos da graduação até a pós-graduação e inscritos no seminário temático, realizado de forma on-line, via registro na extensão universitária, a fim de institucionalizá-lo. Ressaltando que tudo ocorreu no tempo pandêmico, o qual gerou a possibilidade de se tornar uma prática formativa rotineira no grupo de pesquisa. Portanto, este evento visou contribuir para discussões e fornecer orientações para pesquisas em Educação e Educação Física, buscando discutir conceitos e metodologias existentes no campo investigativo nas suas áreas de conhecimento.

Destaca-se que todo evento ocorreu online, exigindo uma equipe organizadora que trabalhou em diferentes comissões, como secretaria, logística, transmissão e mediação, garantindo o seu sucesso e acesso aos participantes de diversos lugares do nosso contexto amazônico.

De todo modo, decidimos com a realização do evento oferecer uma reflexão sobre a formação de professores e a integração entre ensino, pesquisa e extensão, evidenciando o seminário temático como uma iniciativa para promover o debate e aprofundamento de conhecimentos na área educacional, sobretudo trazendo temáticas emergentes que exigem posturas, reflexões e consciência profissional no trabalho docente.

Aporte teórico-metodológico que sustentaram o seminário temático

O seminário temático em questão adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo, conforme delineado por Gil (2008), sendo enquadrado como Relato de Experiência. Esta escolha metodológica se baseou na compreensão de que a narrativa das vivências pôde enriquecer a produção e socialização de conhecimento em diversas áreas dos orientandos e pessoas inscritas, conforme destacado por Mussi, Flores e Almeida (2021).

Entendemos que o processo de ensino é reconhecido como demandante de uma postura investigativa por parte dos educadores, conforme preconizado por Freire (2016), que enfatiza a necessidade de constante observação, intervenção e educação. Desta forma, a reflexão contínua, conforme ressaltado por Minayo (1994), é crucial, pois as indagações e busca por reflexões e possíveis soluções são perenes na prática educativa.

Compreendemos, também, no grupo de pesquisa que a melhoria da educação é um desafio ético na construção da cidadania, constituindo-se um espaço valorativo dos mais relevantes, tendo em vista que vivemos tempos de reconstrução do país após a presença do autoritarismo e reproduzido nas ações cotidianas das pessoas. Nesse contexto, acreditamos que a formação de professores

deve contribuir para as transformações sociais, num tempo profundamente alicerçado na exploração, opressão e exclusão. Assim, o GEPEFRI necessariamente procura desempenhar uma tarefa de democratização em diversas instâncias educacionais e segmentos da sociedade para combater uma política do Estado equivocada e as fragilidades epistemológicas, as quais não permitem avançar nas produções do conhecimento, enquanto elemento constitutivo e salientado por Freire (1988) e fundamentado por Saviani (2009) e Borges, Aquino e Puentes (2011).

O alerta é o de que se tem desafios de várias situações e precisamos superar com entendimento, sensibilidade e discernimento a complexidade dessa realidade, o qual demanda organização, sistematização e intencionalidade, como ressaltado por Freire (1988), e requer uma compreensão ampla das várias dimensões da prática docente, incluindo aspectos históricos, políticos e teóricos. Além disso, as especificidades geográficas do país, juntamente com as desigualdades sociais e culturais, precisam ser consideradas na promoção de uma educação equitativa e democrática (Gatti et al., 2018).

Neste sentido, apresentamos a experiência do primeiro seminário temático como processo de construção da agenda de encontros (cronograma de atividades). Esta foi uma ação realizada no início do semestre letivo (2021/2) e discutida entre os pares. Para sua elaboração, adotou-se a proposta ECO – Encontro de Orientação Coletiva (Barros et al., 2020), com ênfase na reflexão e na possibilidade de aprimoramento da prática profissional por meio do diálogo estabelecido no GEPEFRI/UFAM, visando conduzir a uma formação pautada na perspectiva crítico-reflexiva, emergindo, assim, as questões norteadoras:

I - Como podemos promover atividades problematizadoras que incentivem discussões entre os participantes, abordando questões relevantes para o contexto pandêmico atual e para a formação inicial e continuada de professores e com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)?

II - Quais questões específicas podem ser aprofundadas para promover a reflexão sobre a inter-relação entre ensino, extensão e pesquisa, considerando-as práticas acadêmicas indissociáveis e essenciais para a difusão dos conhecimentos produzidos na universidade e na educação básica?

III - Quais são os temas e tensões mais prementes na área da Educação Física, especialmente nas disciplinas das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e em Saúde, que merecem ser discutidos para aprimorar a formação e a prática docente, especialmente à luz dos desafios enfrentados durante a pandemia?

A elaboração desta agenda de trabalho culminou na concepção e execução de um projeto de extensão, aprovado sob o protocolo PAREC-00065/2021 pelo Programa de Apoio à Realização de Cursos e Eventos (PAREC) no EDITAL N° 003/2021 – DPROEX/PROEXT – SELEÇÃO DE PROJETOS da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFAM. Este projeto, fundamentado no propósito de colaboração, estudos e pesquisas, refletiu a essência da prática pedagógica do GEPEFRI/UFAM.

Nesse contexto de busca por aprimoramento e cooperação, o Seminário Temático: “Educação, corpo e sociedade: o trabalho docente e o desenvolvimento profissional na atualidade” ganha destaque. Organizado pelo GEPEFRI/UFAM, o seminário visa fomentar discussões e oferecer orientações para pesquisas em Educação e Educação Física, estimulando contribuições e ampliações de conceitos e metodologias para aprofundar o conhecimento na formação de professores.

A organização do evento exigiu esforço dos integrantes do grupo de pesquisa para uma transmissão qualitativa do evento, sobretudo por ser completamente online e gratuito, o seminário contou com certificação para os participantes, cuja frequência foi registrada por meio de formulários no Google Forms. Uma equipe foi designada para formar as comissões com o intuito de gerenciar diferentes ações de trabalho, como secretaria, logística, transmissão e mediação, garantindo uma operação ágil e dinâmica, caracterizada pela interação recíproca de discentes e docentes durante o evento. A preparação incluiu reuniões e tutoriais para familiarizar os membros com as ferramentas utilizadas, garantindo uma atuação eficiente nos bastidores da transmissão e fora dos muros da universidade.

Resultados e discussões

A trajetória do GEPEFRI

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) surge como um catalisador de investiga-

ções que vai além dos limites convencionais da Educação Física, incentivando a prática acadêmica para o desenvolvimento da consciência social e política através da produção do conhecimento resultante do confronto entre teoria e prática. Fundado em 2013 e registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), o GEPEFRI teve sua origem na cidade de Parintins (AM), sob a liderança do Dr. João Luiz da Costa Barros, professor adjunto da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF/UFAM).

Ao longo de sua trajetória, o grupo estabeleceu sua sede em Manaus (AM), expandindo sua atuação para os processos pedagógicos e educacionais relacionados à formação inicial e continuada de professores. Explorando a complexidade das relações interdisciplinares, o GEPEFRI investiga as dimensões filosóficas, sociológicas, biológicas e psicológicas do movimento humano na região amazônica.

Com linhas de pesquisa delineadas em torno da formação e atuação docente, corporeidade, saúde, lazer, qualidade de vida e desenvolvimento humano, o GEPEFRI/UFAM engaja-se em atividades de ensino, pesquisa e extensão, integrando pesquisadores da UFAM, através da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF), dos Programas de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia (PPGSCA), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE/PGEDA) e Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF); da Secretária de Estado de Educação e Desporto (SEDUC/AM); e das Secretária Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) e de Caracaraí (SEMED/Caracaraí).

Diante do desafio imposto pela pandemia de COVID-19, o GEPEFRI/UFAM adaptou suas atividades, migrando do formato presencial para o online. Além disso, consciente da inadequação da organização do conhecimento na Educação Básica e no Ensino Superior, o GEPEFRI propõe abordagens inovadoras baseadas nos conceitos da corporeidade e complexidade humana. Essas abordagens visam favorecer a emergência de múltiplos saberes e significados nos contextos educacionais amazônicos, promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

A tríade ensino, pesquisa e extensão

A interação humana com o meio e com os outros, como enfatizado por Vygotsky (2003), o qual destaca a importância do trabalho em grupo para expandir o vocabulário e sensibilidade à pesquisa, além de enriquecer a socialização através da partilha de diversas culturas.

Pensando em uma estrutura que agregue valores humanos, como ética, planejamento, responsabilidade e sentido coletivo na pesquisa, este seminário temático demandou o envolvimento de discentes e docentes da graduação e pós-graduação em Educação e Educação Física. Espaços de discussão de pesquisas, projetos e estudos teóricos e metodológicos foram proporcionados pelo GEPEFRI/UFAM, problematizando suas aulas, mediando a leitura dos textos indicados para cada palestra/encontro didático, elaborando atividades problematizadoras de cada contexto formativo e educativo, atribuindo fóruns de discussão após as palestras.

Os 10 encontros ocorreram nas tardes de sexta-feira, das 14h às 17h (Manaus/AM), via Google Meet no 1º encontro e, posteriormente, no Canal do Youtube do GEPEFRI/UFAM. Totalizando 30 horas, as atividades incluíram palestras com convidados e debates mediados pelo GEPEFRI/UFAM. Após esse período, uma avaliação considerou os facilitadores e desafios da formação, enfatizando a integração teoria-prática na prática docente e estabelecendo referências para a prática extensionista, destacando a importância da extensão na academia para integrar teoria e prática e promover discussões interdisciplinares entre o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade.

O evento buscou promover reflexões sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, buscando tornar o conhecimento acessível à sociedade e reforçando o papel dos grupos de pesquisa na produção de conhecimento efetivo (Santos, Martins e Mello, 2021).

A sistematização deste seminário temático teve como objetivo estabelecer referências institucionais para a prática extensionista, reconhecendo sua importância como elemento constitutivo da política acadêmica, pois sabemos que a extensão proporciona oportunidades para integrar teoria e prática, fomentando discussões e orientando pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

Além disso, o evento serviu como espaço para debater a produção dos participantes, promovendo aprofundamento em abordagens teóricas e metodológicas, com ênfase na Educação Física e na Ciência da Educação. As palestras e seus temas foram selecionados com base nas contribuições dos membros do grupo de pesquisa, considerando aspectos como compromisso, assiduidade, disposição para adquirir novos conhecimentos, divulgação científica e responsabilidade social.

Essa iniciativa visa incentivar atividades de formação humanística por meio do desenvolvimento de projetos que integrem a comunidade e a universidade. O quadro trata sobre o cronograma de atividades realizadas:

Quadro 1. Cronograma de atividades 2021/2

Data Horário	Tema do Encontro	Mediadoras	Expositores e Expositoras
06/08/2021 14h às 17h	Reflexões teóricas e Práticas em contextos Amazônicos - Leitura literária na educação básica	Prof. ^a . Ma. Hellen Rodrigues (PPGE/UFAM), Prof. ^a Dr. ^a Ida Amorim (UFAM), Prof. ^a Ma. Renata Morgado (UFRR)	Prof. ^a Dr. ^a Leuda Evangelista de Oliveira (UFRR)
20/08/2021 14h às 17h	Vivências do PIBID e Residência Pedagógica	Prof. ^a Ma. Renata Morgado (UFRR)	Acad. Sarah Aguiar (FEFF/UFAM), Prof. ^a Ma. Jaqueline Monique (SEMED-MANAUS), Prof. ^a Dr. ^a Edlauva Oliveira dos Santos (UFRR/GPECIM)
10/09/2021 14h às 17h	Desafios ante a construção do saber sensível: emergências atuais	Prof. ^a Ma. Marta Patrícia Faiança (PPGE/UFAM), Prof. ^a Christianne Farias (PPGSCA/UFAM)	Prof. ^a Dr. ^a Maria Goreth Vasconcelos (UFAM/SEMED)
24/09/2021 14h às 17h	Formação docente e pandemia: os desafios e possibilidades do estágio frente ao ensino remoto	Prof. ^a Dr. ^a Ida Amorim (UFAM)	Prof. ^a Christianne (PPGSCA/UFAM), Prof. ^a Ma. Lorhena Alves (PPGE-UFAM/SEDUC-AM)
08/10/2021 14h às 17h	"O PROAMDE enquanto espaço formativo" e "as vivências do EducaPROAMDE"	Prof. ^a Ma. Jaqueline Monique (SEMED-MANAUS)	Prof. ^a Dr. ^a Ida Amorim (UFAM), Prof. ^a Minerva Leopoldina (UFAM) e convidados
22/10/2021 14h às 17h	A Formação Docente Contínua em Educação Física no Amazonas em tempos de pandemia	Prof. ^a Ma. Lorhena Alves (PPGE-UFAM/SEDUC-AM)	Prof. ^a Ma. Lorhena Alves (PPGE-UFAM/SEDUC-AM), Prof. Me. Everton Cruz (PPGE-UFAM/SEDUC-AM)
05/11/2021 14h às 17h	Pedagogia Ecológica do Movimento Rumo ao "Ser e Fazer Ecoativo" como Parceria de Diálogo Ideal no processo de Formação Humana	Prof. ^a Dr. ^a Ida Amorim (UFAM), Prof. ^a Ma. Jaqueline Monique (SEMED-MANAUS)	Prof. ^a Phd. Jozilma Batalha-Lemke (TU - Technische Universität Braunschweig (Alemanha))
19/11/2021 14h às 17h	Experiências do Programa Ciência na Escola na Educação Básica	Prof. ^a Ma. Jaqueline Monique (SEMED-MANAUS)	Convidados
03/12/2021 14h às 17h	O ensino da Educação Física da educação infantil ao ensino médio e a BNCC	Prof. Me. Edson Leite (PPGEDA), Prof. ^a Dr. ^a Marnilde Farias (UFAM/SEMED-CARACARAÍ-RR)	Ricardo Santa Cruz (UERR)
17/12/2021 14h às 17h	O modus operandi da Educação de Surdos Em Parintins/AM	Prof. ^a Ma. Ana Cristina Mota (PPGEDA), Prof. ^a Ma. Suelen Andrade (UFAM/SEMED-MANAUS)	Prof. ^a Ma. Danilza de Souza Teixeira Coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - UFAM/Parintins

Fonte: Acervo do GEPEFRI/UFAM (2022).

Destacamos o aprendizado adquirido no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e plataformas como Streamyard, Youtube e Google Meet para comunicação científica durante a pandemia de Covid-19. A divulgação do evento começou com a definição do cronograma de palestras em julho de 2021. Criamos uma identidade visual para o evento como parte da estratégia de fortalecimento das atividades do GEPEFRI/UFAM.

Figura 1. Banner de Divulgação



Fonte: Acervo do GEPEFRI/UFAM (2022).

Exploramos o Sympla para gerenciar inscrições e enviar materiais, e o Canal do GEPEFRI no Youtube para transmissão e curadoria das atividades. Utilizamos formulários do Google Forms para registrar a frequência e emitir certificados. Inicialmente, planejávamos usar o Google Meet e o Youtube para transmitir o evento.

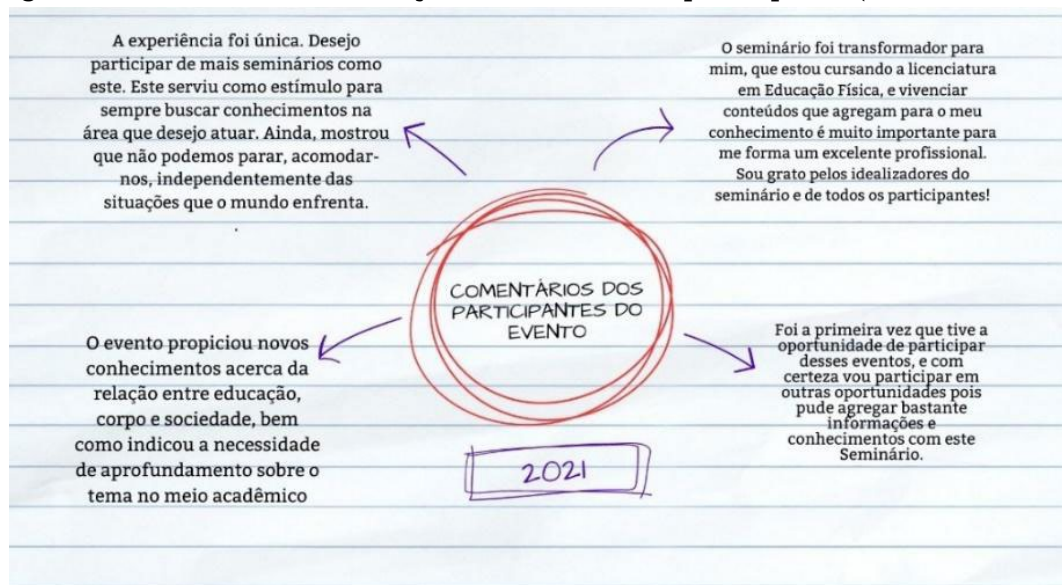
No entanto, devido a problemas de conexão, optamos por usar exclusivamente o Canal do GEPEFRI no Youtube, com o apoio do estúdio da plataforma Streamyard. Isso garantiu estabilidade na transmissão e nos permitiu gravar e enviar os vídeos para quem não pôde participar do evento.

A utilização de tais iniciativas e metodologias corroboram com a ideia de que uma boa condução dos debates diálogos no processo de formação de professores tem relação com a constituição do elo efetivo e afetivo deste movimento, pois

[...] a formação continuada mostra-se como um instrumento potente para reflexão entre diferentes profissionais e a partir de um ambiente colaborativo, delinear estratégias para que a educação ancorada em uma formação cidadã não seja ainda mais prejudicada ainda mais na atualidade. (MARTINS; SANTOS; MELLO, 2021, p. 1).

O destaque da avaliação da comunidade ressalta a relevância de considerar às necessidades, percepções e contribuições dos membros locais para orientar e fortalecer iniciativas e políticas que atendam de forma eficaz às demandas da comunidade, como podemos visualizar a seguir:

Figura 3. Comentários e avaliação da comunidade participante (Relatório Final).



Fonte: Os autores (2024).

Chamamos atenção aqui para a necessidade de criarmos espaços formativos tanto à emancipação no campo da pesquisa quanto à necessidade de vincularem estudos ao trabalho prático da docência na escola, reelaborando de modo crítico o que se desenvolve na vida cotidiana e no mundo do trabalho.

Considerações finais

Os resultados do seminário evidenciaram um avanço significativo no conhecimento sobre a elaboração de projetos de pesquisa e na promoção do engajamento e diálogo entre os participantes. Apesar das limitações de recursos, o projeto foi executado integralmente, seguindo o cronograma planejado e adaptando-se coletivamente conforme necessário.

A exposição de diversos trabalhos, incluindo pesquisas de iniciação científica, o andamento e os resultados das pesquisas de mestrado e doutorado, proporcionou um ambiente rico em produção acadêmica, aplicável tanto no contexto de ensino/aprendizagem quanto na formação de professores de diferentes áreas e níveis educacionais. A disponibilização de todos os produtos gerados, como vídeos, textos e links de artigos, para os participantes do seminário e membros do grupo, destaca a importância da disseminação do conhecimento científico.

Acreditamos que essa atividade não apenas contribuiu para o fomento da pesquisa educacional, especialmente nas áreas de Educação e Educação Física, mas também para o surgimento de novos projetos de pesquisa na região amazônica. Além disso, ressalta a relevância de processos formativos que incorporem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a necessidade de ampliar o acesso às pesquisas desenvolvidas na universidade para toda a comunidade.

Referências

BARROS, João Luiz da Costa et al. **CONTRIBUIÇÃO DOS ENCONTROS DE ORIENTAÇÃO COLETIVA (ECO) NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DOCENTES.** *Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, [S.l.], v. 13, n. 27, p. 97-111, jul. 2020. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1837>>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** *Revista HISTEDBR On-line*, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 28 fev. 2024

DOS SANTOS, Mateus José; MARTINS, Sidney Pires; DE MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz. **AÇÕES DE UM GRUPO DE PESQUISA NA PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.** *Pensar Acadêmico*, v. 19, n. 5, p. 1385-1396, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática Educativa. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019.

MARTINS, Sidney Pires.; SANTOS, Mateus José. ; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz. **Parceria escola-universidade por meio da formação continuada dos profissionais da educação: um olhar para as ferramentas digitais.** 9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2021, Alfenas. **Anais ...**, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1994

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico.** *Práx. Educ., Vitória da Conquista*, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 fev. 2024. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm#>

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹ Endereço eletrônico disponibilizado para inscrição no evento: https://www.sympla.com.br/seminario-tematico-em-educacao-corpo-e-sociedade-trabalho-docente-e-o-desenvolvimento-profissional__1284370

² Endereço eletrônico do Canal GEPEFRI/UFAM: <https://www.youtube.com/channel/UCM-1pws370Wof7MB6EepqPSA/videos>

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM TERRITÓRIOS DE ALTA VULNERABILIDADE: A INICIAÇÃO NA PROFISSÃO NA REGIÃO DO ALTO TIETÊ/CABECEIRAS - SP

PROFESSIONAL TEACHING INSERTION IN HIGHLY VULNERABLE TERRITORIES: ON INITIATION INTO PROFESSION IN THE REGION OF ALTO TIETÊ/CABECEIRAS - SP

Magali Aparecida Silvestre¹⁶⁷

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica -
GEODDIP

Jorge Luiz Barcellos da Silva¹⁶⁸

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica -
GEODDIP

Francisca Chagas da Silva Barroso¹⁶⁹

Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, AM, Brasil
Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica -
GEODDIP

Solange Vaz¹⁷⁰

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica -
GEODDIP

Resumo

Lacunas existentes em estudos sobre o/a professor/a iniciante (Papi e Martins, 2010; Cunha et al, 2015; Gracia, 2017) e a necessidade de se compreender a sua inserção profissional, tendo por base o lugar da escola pública em que trabalha e as territorialidades resultantes de vínculos desenvolvidos no exercício da docência, resultou em uma investigação cuja problemática é desvelar *como egressos/as de cursos de licenciaturas, que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciam os primeiros anos de inserção no magistério e identificar elementos que caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em territórios de alta vulnerabilidade*. Trata-se de pesquisa qualitativa, teórico-empírica e seu universo abrange o Alto Tietê Cabeceiras. A pesquisa está organizada em quatro etapas: mapeamento socioeconômico e educacional de doze municípios; sistematização de um estado do conhecimento sobre professor/a iniciante; *survey* com professores/

167 **Magali Aparecida Silvestre**, ORCID: 0000-0003-2631-7383. Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos; Departamento de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação. Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do PPG em Educação, da Unifesp. Pesquisadora do campo da formação de professores: professor iniciante; identidade profissional docente; escola pública. Coordenadora do GEODDIP. Contribuição de autoria: elaboração do referencial teórico, considerações finais e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/442832086657524> E-mail: magali.silvestre@unifesp.br

168 **Jorge Luiz Barcellos da Silva**, ORCID: 0000-0001-5135-6363. Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos; Departamento de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação. Licenciado em Geografia (UFRGS), Mestre em Geografia Humana (USP) e Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Linha de Pesquisa: Escola Pública, formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Ensino de Geografia e Formação de Professores. Coordenador do GEODDIP. Contribuição de autoria: elaboração do resumo em português e inglês, introdução e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9950540154695961> E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br

169 **Francisca Chagas da Silva Barroso**, ORCID: 0009-0003-0466-8833. Universidade Federal do Amazonas; Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia. Pedagoga e mestre pela Universidade Federal do Amazonas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), campus Guarulhos. Professora do curso de Pedagogia do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente/UFAM. Membro do GEODDIP. Contribuição de autoria: elaboração da síntese dos resultados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5827139416661247> E-mail: fsilvalaranjeira@gmail.com

170 **Solange Vaz**, ORCID: 0000-0003-1643-3380. Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos; Programa de Pós-graduação em Educação. Licenciada de Pedagogia (UNINOVE). Mestre em Psicologia da Educação (USP) e Doutoranda em Educação (UNIFESP). Linha de Pesquisa: Escola Pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Experiência na docência no Ensino Superior. Membro do GEODDIP. Contribuição de autoria: elaboração da síntese dos resultados. Lattes: lattes.cnpq.br/6734804343285177 E-mail: solange.vaz@unifesp.br

as das redes de ensino desses municípios; entrevistas semiestruturadas com professores/as iniciantes. Esse artigo tem como objetivo apresentar pontuações a respeito de fundamentos que pautam a discussão teórica e justificam a escolha do objeto investigado, assim como, resultados parciais da pesquisa. Espera-se contribuir com os estudos sobre professor/a iniciante tendo como escopo a indagação sobre as territorialidades construídas no cotidiano das escolas, correlacionadas com o viver em cidades ou no campo e seus respectivos impactos para quem se prepara para adentrar nessas escolas.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Inserção Profissional Docente. Territorialidades. Escola Pública.

Abstract

Gaps in studies on beginning teachers (Papi and Martins, 2010; Cunha et al, 2015; Gracia, 2017) and the need to understand their professional insertion, based on the place of the public school in which work and the territorialities resulting from bonds developed in the teaching profession, resulted in an investigation* whose problem is to unveil how graduates from undergraduate courses, who work in the early years of elementary school, experience the first years of insertion in teaching profession and identify elements that characterize their preparation for initiation into the profession in territories of high vulnerability. This is a theoretical-empirical research** with a qualitative approach and its universe is demarcated by Alto Tietê Cabeceiras, part of the Metropolitan Region of São Paulo. The research is organized into four stages: socioeconomic and educational mapping of municipalities involved; systematization of a state of knowledge about beginning teachers; application of a survey to the teachers from the education systems of these municipalities; semi-structured interviews with beginning teachers. This article aims to present scores regarding the fundamentals that guide the theoretical discussion and justify the choice of the investigated object, as well as partial results of the research. It is expected to contribute to studies on beginning teachers with the scope of investigating the territorialities constructed in the daily life of schools, correlated with living in cities or in the countryside and their respective impacts on those preparing to enter these schools.

Keywords: Beginner Teacher. Professional Integration of Teachers. Territorialities. Public school.

Introdução

A literatura que trata sobre o/a professor/a iniciante vem demonstrando, ao longo dos últimos anos, que esses profissionais necessitam ser investigados de forma diferenciada dos demais e que requerem atenção em seus processos de inserção profissional, principalmente a partir de políticas públicas específicas. Papi e Martins (2010) já nos chamava a atenção para o fato de que embora as temáticas problematizadas nas pesquisas fossem diversas, a maioria dos estudos sobre professores/as iniciantes acabavam por evidenciar "a centralidade do professor nesse processo" (p.53). Em complemento, Gracia (2017) afirmava que seriam necessários estudos que levassem em consideração a carreira profissional e o desenvolvimento profissional docente. Cardoso, Santos e Costa (2014) definiram como frágil a exploração de um campo vasto de investigação, principalmente pela escassez de investigações na área de pedagogia e Cunha et al (2015) constataram que há estudos sobre professores/as iniciantes em contextos desfavoráveis, mas são em menor número.

Dessa maneira, as lacunas ainda existentes em estudos sobre esse/a professor/a e a compreensão acerca da necessidade de compreender a sua inserção profissional, tendo por base a localização da escola pública em que trabalha e as territorialidades resultantes desses vínculos desenvolvidos no exercício da docência, nos mobilizou a desenvolver uma pesquisa¹⁷¹ cuja problemática é desvelar *como egressos/as de cursos de licenciaturas, que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, vivenciam os primeiros anos de inserção no magistério e identificar elementos que caracterizam seu preparo para a iniciação na profissão em territórios de alta vulnerabilidade.*

171 Pesquisa financiada pelo CNPq e desenvolvida pelo GEODDIP – Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica, autorizado pela Unifesp e credenciado no Diretório de Grupo de Pesquisa do CNPq, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos. O grupo é composto por dezoito pesquisadores/as, dentre eles, mestrandos, doutorandos, graduandos, doutores e mestres egressos do PPGE e, em sua maioria, são professores/as, coordenadores ou supervisores das redes públicas municipais e estaduais de ensino.

Nesse contexto, delimitamos a investigação em doze municípios do estado de São Paulo: Mogi das Cruzes, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquetuba, Poá, Suzano, Biritiba Mirim, Salesópolis, Santa Isabel, Guarulhos, Arujá e parte da região leste de São Paulo. Eles integram a bacia hidrográfica do Alto Tietê Cabeceiras cujas delimitações coincidem com as da Região Metropolitana de São Paulo, uma área de estudos com mais de 13.000.000 habitantes (Silva; Porto, 2003).

A primeira fase da investigação teve como uma das frentes de trabalho analítico entender os aspectos locacionais dos municípios e das escolas, a seguinte foi o de proceder um levantamento de observações documentadas e outras informações assentadas em instituições brasileiras provedoras de dados estatísticos sobre aspectos econômicos, demográficos, da realidade regional e nacional.

Em sua segunda fase houve uma busca por estudos sobre inserção profissional docente, professor/a iniciante e início de carreira, com o objetivo de elaborar um estado do conhecimento (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004; Ferreira, 2002; Vosgerau; Romanowski, 2014) com a finalidade de delinear a produção acadêmica desenvolvida na última década e identificar elementos que a caracterizam, assim como suas categorias de análise.

A terceira fase da investigação, ainda em desenvolvimento, prevê a aplicação de um *survey*, com o objetivo de compor um perfil das professoras e professores das doze redes públicas de ensino da região. A partir dos respondentes serão localizadas e selecionadas as professoras e professores iniciantes para o desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de caracterizar o seu preparo para a iniciação na profissão em regiões de alta vulnerabilidade, ao se alcançar aspectos que dificultam ou facilitam a sua inserção profissional, além de relacionar dados sobre inserção profissional e desistência da carreira e identificar semelhanças e diferenças entre esses/as professores/as em cada um dos doze municípios.

Esse artigo, ao priorizar uma parte da pesquisa em desenvolvimento, tem como objetivo apresentar pontuações a respeito de fundamentos que pautam a discussão teórica e justificam a escolha do objeto investigado, assim como, sumariamente, alguns achados da pesquisa.

Aporte teórico-metodológico

Cunha et al (2015) diagnosticaram que estudos sobre *professores/as iniciantes em contextos desfavoráveis*, embora apresentados em menor número, como já afirmado anteriormente, vem aparecendo com maior frequência, o que significa “[...] um sinal dos tempos recentes e indica uma realidade que não pode mais ser ocultada” (p. 80). Para as autoras, esses estudos são cruciais, pois “ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica” (p. 80).

Questionar sobre esses fatores se torna mais relevante quando se considera que a iniciação à docência é uma etapa que contribui para a constituição identitária do professor e que também pode se tornar um período propenso à sua desistência da profissão, pois “diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial” (Costa; Oliveira, 2007, p. 28).

Cunha et al (2015, p. 80) explicam que “o abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e as inseguranças próprias de sua condição” por atuarem em ambientes de trabalhos precários e com baixa valorização profissional.

André (2018), em pesquisa que tratou sobre inserção profissional de egressos/as de três programas de iniciação à docência – Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Bolsa Alfabetização; Residência Pedagógica da Unifesp, aponta que 61% desses/as egressos/as estavam atuando em escolas públicas e que 38% declararam que a eles/as foram atribuídas as turmas mais difíceis da escola. Dessa maneira, problematizamos o quanto os processos formativos ocorridos nos cursos de Pedagogia preparam os/as futuros/as professores/as para trabalharem em escolas públicas, muitas vezes, localizadas em áreas vulneráveis, isto é, para exercerem o magistério em territórios mais vulneráveis.

Para Cunha et al (2015, p. 80) quando o sistema insere os/as novos/as professores/as em escolas das periferias, em territórios cujas infraestruturas e outras determinações se desdobram sobre o exercício da docência, se está exigindo certa maturidade profissional que ainda não possuem. As escolas nesse lugar apresentam relações sociais determinadas pela institucionalidade e nesse sentido o não reconhecimento da ordem posta pode provocar maiores dificuldades e inseguranças, acelerando o abandono da profissão.

Girotto e Pavesi (2021) explicitam que o território acaba, muitas vezes, sendo tomado como um dado da realidade, pouco problematizado nas contradições que poderia revelar acerca do sentido da cidade e do urbano no capitalismo e na formação territorial brasileira (p.7). Esses autores sugerem que estabelecer uma relação linear entre os efeitos dos territórios vulneráveis e o desempenho dos estudantes, subtraindo as questões que são próprias da escola pública e as produções sociais e culturais daqueles que ali moram, expõe lacuna de análise sobre as contradições existentes no território, isto é, não se pode desconsiderar a existência de sujeitos históricos no processo e, por sua vez, as relações sociais e de poder ali desenvolvidas que causam “efeitos” com suas próprias produções sociais e culturais.

No caso da pesquisa em desenvolvimento, nossa hipótese é que há lacunas na formação inicial de professores/as iniciantes o que nos faz inferir que pode haver um despreparo para trabalharem em territórios vulneráveis. Por este motivo, ao entrevistar os/as professores/as iniciantes desejamos reconhecer até que ponto eles/as estabelecem correlações entre *a comunidade e a escola, o currículo prescrito e seus sujeitos* - tendo por base uma análise crítica do lugar - e *seus tensionamentos* – em que a escola se situa, local onde desenvolve seu trabalho, que constitui sua identidade profissional e impulsiona seu desenvolvimento profissional.

Reconhecer o território de pesquisa

As redes de ensino a que se vinculam as escolas da pesquisa, como já mencionado, estão situadas em doze municípios do Alto Tietê/Cabeceiras que apresentam características demarcadas por intensa ocupação urbana (alguns desdobrando-se também em áreas rurais) e expressam dinâmicas correlacionadas a região metropolitana de São Paulo.

A compreensão das localizações dos municípios, suas arrumações intra e interurbana, assim como o reconhecimento de onde estão localizadas as escolas, quem são os sujeitos que as constituem e como esses/as professores/as estão distribuídos no interior dos processos educacionais, forneceram elementos sobre as condições objetivas e subjetivas que determinam as dinâmicas que envolvem os/as egressos/as de cursos de licenciaturas caracterizando seus processos de inserções e atuações profissionais.

De acordo com os objetivos a que se propôs a pesquisa a produção de dados sobre os municípios se deu a partir da busca das seguintes categorias: estimativa populacional; área territorial; densidade demográfica; esgotamento sanitário; índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM); Produto Interno Bruto (PIB) per capita; salário médio mensal dos trabalhadores formais; taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos; taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais; número de matrículas, de docentes e de unidades educacionais por etapa de ensino; e Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O conjunto amplo de dados produzidos e analisados não serão aqui expostos, contudo o estudo analítico realizado demonstrou a diversidade da região e possibilitou reconhecer que um mesmo município possui níveis de vulnerabilidade diversos, isto é, professores de uma mesma rede de ensino iniciam seu trabalho como docentes em escolas diversas, localizadas em territórios diversos, o que indica a necessidade de se olhar com muita atenção para a produção de dados que serão gerados por meio das entrevistas.

Como exemplo, o que concerne ao Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), Biritiba-Mirim é a cidade que apresentou a maior porcentagem de população em situação de média e alta vulnerabilidade social, com 84,5%, o que corresponde a 25.076 pessoas do número total populacional, que é de 29.676 pessoas. Essa cidade é a nona mais populosa da região. Em seguida, Itaquaquecetuba, a segunda mais populosa, com 82,6% da população em situação de média, alta e muito alta vulnerabilidade social, o que corresponde a 305.021 pessoas e Ferraz de Vasconcelos, o quarto maior município mais populoso da região, com 71,2% da população nessas condições, o que representa 127.593 pessoas em situação de média, alta e muito alta vulnerabilidade social. Nesses três níveis, Suzano totaliza 65,9% da população, o que representa 202.552 habitantes, apesar de possuir o terceiro maior PIB dentre os municípios da região Alto Tietê/Cabeceiras e estar entre os cem maiores do país.

Foi importante considerarmos a situação social-econômica dos municípios do Alto Tietê/Cabeceiras. Em cada um dos municípios em tela encontramos diferentes ritmos socioeconômicos, assim como diversas condições de vida das populações. Nas escolas nas quais os/as professores/as iniciantes se inserem, não será diferente. O viver e o ser professor/a na cidade ou no campo se desdobra em meio às contradições. Os ritmos socioeconômicos apresentam ordenações territoriais. As disputas econômicas, sociais e culturais criam ordens de poder. Os/as professores/as muitas ve-

zes não conhecem o território no qual a escola está situada. Ao não estabelecerem relações entre o estar em um lugar e o significado que tem para si, não reconhecem o outro. Não conhecem o aluno e as famílias. Não conhecem também a cultura que se enlaça com o território experimentado pela comunidade.

Houve o reconhecimento de que os desdobramentos das relações sociais não se materializam de maneira homogênea nos territórios, assim, cada escola estudada necessita ser avaliada nas suas condições objetivas (essa escola localizada ali ou acolá, o que expressam suas territorialidades?) consideradas em sua relação com a vulnerabilidade do território, o qual precisa ser tensionado, reelaborado inclusive conceitualmente, entendendo-se que o que acontece na escola é parte de um processo maior (o que significa essa escola aqui localizada em uma sociedade dividida em classes, em um contexto urbano ou rural, de pressão para se (re)ajustar na direção da acumulação de capitais?).

É nesse contexto diverso e desigual que se inserem os/as professores/as iniciantes a serem investigados/as e se constituem as redes de ensino a qual passam a pertencer. Tal realidade, como já abordado, não é levada em consideração quando são realizadas pesquisas sobre a inserção profissional de docentes iniciantes em regiões similares.

Nesse sentido, é importante destacar que as informações aqui descritas representam apenas uma parte do corpus que fundamentará a investigação principal e serão cruzadas com os demais dados, resultantes da aplicação de questionários e das entrevistas.

Estado do conhecimento sobre professor iniciante

Nóbrega e Therrien (2004, p. 08) defendem a importância de se “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo de conhecimento” e de se obter como resultado a produção de “inventário descritivo” sobre o tema investigado. Fundando-se nessa perspectiva, o primeiro passo dessa etapa da pesquisa foi a delimitação do *corpus* bibliográfico para a análise, tendo como fonte artigos em periódicos, identificados como A1, A2, B1 e B2¹⁷², pela classificação *Qualis/Capes*, produzidos num período de dez (10) anos, entre 2010 a 2019.

Dessa forma reuniu-se um conjunto de cento e oito (108) artigos selecionados a partir dos descritores *inserção profissional*, *professor iniciante* e *início de carreira*. Após análise dos títulos e resumos, foram retirados os que não guardavam relação com o tema *professor iniciante*, restando cinquenta e sete (57) artigos que foram examinados na íntegra.

Os sujeitos participantes das pesquisas empíricas, em sua maioria, são professores/as de escolas públicas, da educação básica, principalmente dos anos finais do ensino fundamental. Em menor quantidade encontramos como participante o professor universitário iniciante.

No levantamento de aspectos relacionados ao método das pesquisas a abordagem qualitativa é evidenciada em quarenta (40) artigos e o questionário é o instrumento de produção de dados mais utilizado. Quanto à análise de dados, a *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin, foi identificada em treze (13) artigos e chamou-nos à atenção a alta incidência de trabalhos que não explicitaram o método de análise.

As referências teóricas que possuem maior número de ocorrências são Carlos Marcelo Garcia, seguido por Michael Huberman, Simon Veenman e Maurice Tardif. Foram listadas as temáticas que circunscreveram a discussão sobre o tema *Professor Iniciante: saber/conhecimento docente e práticas pedagógicas; formação; condições/precarização do trabalho e carreira docente; identidade; inserção profissional; profissionalidade, profissionalização e profissão; ciclo profissional; desenvolvimento profissional; políticas públicas*.

Destacam-se nos resultados encontrados conexões entre *Professor Iniciante* e o *Desenvolvimento Profissional Docente*, *rofessor Iniciante* e *Políticas de Acompanhamento ao Professor Inician-te* e *Professor Iniciante e Identidade Docente*.

Sobre *Desenvolvimento Profissional Docente*, os resultados constataam a importância do início da trajetória docente, pois as suas marcas e a forma de inserção podem dificultar as reflexões necessárias ao seu desenvolvimento profissional. Ademais, indicam que o professor do ensino superior que participa de formação continuada reconhece a sua importância para o desenvolvimento profissional da docência universitária. Outros resultados apontam também a necessidade de programas de indução e mentoria para o professor iniciante.

172 Foram consideradas as revistas classificadas nos extratos A1, A2, B1 e B2, do Quadriênio 2013-2016, pois à época o Quadriênio 2017-2020 ainda não havia sido publicado. Portanto, não aparecem no levantamento a forma como os extratos estão indicados no Quadriênio vigente: A1, A2, A3 e A4.

Sobre *Políticas de Acompanhamento ao Professor Iniciante* os resultados constataam, no caso do Brasil, que os programas de inserção profissional são ainda recentes; apontam, também, que esses programas não podem ter apenas um enfoque técnico porque o ingresso em uma profissão envolve o sujeito, a prática e a categoria profissional. Ademais, alguns resultados demonstram que já existe o reconhecimento dos gestores sobre a importância de acompanhamento dos/as professores/as iniciantes. Contudo, mostram um descompasso entre as suas demandas e as opiniões dos diretores quanto às ações de apoio que planejam.

Assim, os resultados apuram a ausência de diretrizes ou ações sistemáticas de apoio nos estabelecimentos de ensino ao processo de inserção e desenvolvimento profissional docente; demonstram a necessidade de trabalho coletivo como forma de

acolhimento ao professor iniciante assim como do apoio do professor experiente.

Sobre *Identidade Docente*, aparece definida como a construção de maneiras de ser professor desde a formação inicial e também construída na experiência. Os resultados apontam que o contexto pode afetar o aspecto singular da identidade e o compromisso ético com a docência, além de constatarem que o ambiente de acolhimento é instável e apontam o papel da comunidade escolar como decisivo na indução e desenvolvimento profissional. Ademais, demonstram que a precarização do trabalho afeta a identidade docente.

Dessa forma, o conjunto de artigos analisados pelos pesquisadores do GEODDIP ofereceu indícios de que as pesquisas sobre professor iniciante, ainda são muito dispersas. Em destaque, apontamos a ausência de estudos que estabeleçam correlações entre o preparo do professor iniciante e sua inserção em territórios de alta vulnerabilidade. Essa lacuna nos estudos é particularmente significativa, considerando a importância de se compreender como a formação inicial dos professores influencia sua atuação em contextos desafiadores.

Prosseguir o debate sem concluí-lo

Esperamos, com essa apresentação, contribuir com o campo da formação de professores/as e com os estudos sobre professor/a iniciante tendo posto que a estrutura econômica, social e política em que a escola está inserida também é fator que determina a maneira como os professores/as se ajustam ao início da docência e protagonizam processos de ensino e de aprendizagem. Por esse motivo, ter como ponto de referência a indagação sobre as territorialidades construídas no cotidiano das escolas, correlacionadas com o viver em cidades ou no campo e seus respectivos impactos para quem se prepara para adentrar nessas escolas, a localização das escolas e o significado de estar e ser professor/a nesse lugar, pode potencializar densas abordagens sobre a formação humana.

Ademais, esse debate poderá auxiliar no reconhecimento da urgência de se implementar políticas públicas educacionais de inserção profissional de apoio aos/as professores/as iniciantes, orientadas para o seu desenvolvimento profissional.

Diante do ponderado, consideramos ser necessário ainda aprofundar as problematizações acima expostas, pois se não compreendermos profundamente como se dá a inserção de professores/as e os seus desdobramentos no Alto Tietê/Cabeceiras, caracterizado por territórios altamente vulneráveis, não será possível validar a hipótese de que é fundamental que os cursos de formação inicial de professores e professoras levem essa temática em consideração. Nesse momento, ousamos divulgar nossas problematizações e nos propomos a adentrar o debate coletivo.

Referências

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230095, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>. Acesso em 20/01/2021.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel; SANTOS, Paula Peclat de Oliveira dos; COSTA, Neuza Maria Ribeiro da. A pedagogia em foco: estudo bibliográfico sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 52-67, 2014. Disponível em <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/838/356>. Acesso em 14/10/2022.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**, Ponta Gros-

sa, 10(2): 23-46, 2007. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1486/1131>. Acesso em 15/10/2016.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção Profissional, Políticas e Práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100006>. Acesso em 14/10/2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no. 79, Agosto/2002. <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtq-fp/abstract/?lang=pt>. Acesso em 01/04/2023.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; PAVESI de OLIVEIRA, João Victor. Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. **Revista da ANPEGE**, 17(32), 49-64, 2021. <https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.13053>. Acesso em 01/10/2023.

GRACIA, Lúcia Ferreira. Desenvolvimento Profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, vol. 39, núm.1, 2017, pp.

79-89. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em 13/06/2023.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n.30,jul.-dez./2004. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>. Acesso em 18/02/2020.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>. Acesso em 13/06/2023.

SILVA, Ricardo Toledo; PORTO, Monica Ferreira do Amaral. Gestão urbana e gestão das águas: caminhos da integração. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 47, p. 129-145, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142003000100007>, acesso em jul. 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 14, n. 41, p. 165-90, abr. 2014. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 out. 2022.

O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR): EDITAIS CAPES E A SITUAÇÃO NOS MUNICÍPIOS

THE NATIONAL PLAN FOR TRAINING BASIC EDUCATION TEACHERS (PARFOR): CAPES AND SITUATION IN THE MUNICIPALITIES

Leila Pio Mororó¹⁷³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil
Núcleo de estudo, pesquisa e formação de professores – NEFOP
Eixo 1

Ana Luiza Salgado Cunha¹⁷⁴

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil
Grupo de Pesquisa em Estudos Feminista - Viva 's

Resumo

Este artigo analisa a viabilidade de manutenção do formato do Parfor a partir da verificação dos dados nacionais da formação docente em nível superior, do resultado final da seleção do Edital 08/2022 da Capes e do perfil dos alunos matriculados em duas turmas do Parfor. A pesquisa que origina este texto se encontra em andamento e os procedimentos metodológicos implicam na utilização da análise de documentos, revisão bibliográfica e na aplicação de questionário. Os dados analisados até o momento apontam que, apesar do Brasil não ter zerado o número de docentes sem formação inicial em nível superior em cursos de licenciaturas, gerando, portanto, demanda de formação, se compatibilizados com o perfil dos estudantes investigados, essa demanda pode estar sendo provocada por dois fatores: o aumento de docentes contratados em detrimento do concurso público e o cadastramento de outros profissionais da educação como sendo profissionais do magistério (também contratados) para que tenham acesso aos cursos superiores oferecidos através do Parfor. Tais possibilidades de resultados podem indicar a necessidade tanto de reestruturação do programa, de forma específica, quanto da política de carreira dos docentes das redes públicas de ensino, de forma geral.

Palavras-chave: Formação de professores. Parfor. Política Educacional.

Abstract

This article analyzes the feasibility of maintaining the Parfor format based on the verification of national data on higher-level teacher training, the final result of the selection of Capes Notice 08/2022 and the profile of students enrolled in two Parfor classes. The research that originates this text is in progress and the methodological procedures involve the use of document analysis, bibliographic review and the application of a questionnaire. The data analyzed indicate that, although Brazil has not reduced the number of teachers without initial training at higher education in undergraduate courses, generating, therefore, a demand for training, if compatible with the profile of the students investigated, this demand can be caused by two factors: the increase in teachers hired at the expense of public competition and the registration of other education professionals as teaching professionals (also hired) so that they have access to higher education courses offered through Parfor. Such possible results indicate the need for both restructuring the program and the career policy for teachers in public education networks.

Keywords: Teacher training. Parfor. Educational politics.

173 **Leila Pio Mororó**, ORCID: 0000-0001-9074-5257. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, DFCH; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora e mestre em Educação com pós-doutorado na mesma área. Graduada em Pedagogia. Docente Plena da Uesb onde desenvolve ensino na graduação e na pós-graduação, pesquisa, orientações e extensão na área de política educacional com foco na formação de professores. Autora principal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1301192311216355> E-mail: leila.mororo@uesb.edu.br

174 **Ana Luiza Salgado Cunha**, ORCID: 000-0002-9244-130X. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, DFCH; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutora (UFSCar) e mestre (UFV) em Educação. Graduada em Pedagogia. Desenvolve ensino na graduação e na pós-graduação, pesquisa e orientações na área de política educacional, estudo das mulheres, gênero e diversidade. Co-autoria. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6780096540741535> E-mail: ana.luiza@uesb.edu.br

Introdução

O Plano Nacional e Formação de Professores da Educação Básica, Parfor, tem se constituído como objeto de estudo do Núcleo de pesquisa, estudo e formação de professores, Nefop, desde o seu surgimento em 2009, e como continuidade dos estudos desenvolvidos pela coordenadora do grupo de pesquisa sobre os programas especiais de formação docente que surgiram a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Este artigo apresenta uma análise parcial da pesquisa que vem sendo desenvolvida desse contexto pelo grupo de pesquisa que busca, especificamente, a partir dos dados nacionais sobre a situação da formação inicial de professores, do resultado final da seleção do Edital 08/2022 da Capes¹⁷⁵ e da análise o perfil de duas turmas vinculadas a uma instituição pública de ensino superior localizada no interior do estado da Bahia questionar se há, neste formato de programa especial, razões para a manutenção do Parfor. Ressalta-se, porém, que não é estranho às autoras deste texto que as políticas desenvolvidas através de editais, fenômeno que, segundo Flores (2021), emergem no fluxo das políticas educacionais comprometidas com a manutenção da hegemonia capitalista, ao mesmo tempo em que podem servir como ferramentas de obscurecimento da realidade muito complexa, contribuindo, desta forma, na e para a conformação dos que atuam na efetivação de políticas públicas, tais como as Instituições públicas e ensino superior (IPES).

Sendo considerado o maior desdobramento da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755 de 2009), o Parfor foi instituído pela Portaria Normativa da Capes nº 09, de junho de 2009, tendo como objetivo oferecer a formação inicial e continuada de professores em nível superior, seguindo as orientações da formação em serviço. Como um programa de caráter provisório e emergencial, o Parfor teve sua concepção embasada nas diretrizes do Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" (Decreto 6.094/2007). Pensado dentro do Regime de Colaboração, o programa vem tecendo uma parceria direta entre a União, as prefeituras municipais, os estados e as instituições de ensino superior (IES).

Sousa (2014, p. 632), utilizando da tipologia de políticas públicas de Lowi (1972), classifica o Parfor como sendo uma política redistributiva uma vez que localiza que quatro grupos sociais coexistem em torno de interesses em comum. Seriam eles: os docentes das redes públicas de ensino; as instituições de educação superior agraciadas por aporte financeiro; a Capes que galgou prestígio dentro do governo para condução de uma política pública; e as secretarias de educação, que foram beneficiadas pela melhoria de seus indicadores de qualificação docente. (Sousa, 2014, p.633)

Quinze anos após a sua criação (2009-2024), porém, se for considerada a intenção inicial de impacto de formação pretendia, o Parfor pouco impressiona por seus números, mas chama a atenção por sua longevidade em um país onde as políticas públicas educacionais costumam ser conhecidas pela descontinuidade. Apesar das mudanças pelas quais passou no seu período de atividades, em termos de concepção e da relação entre os entes federados (municípios, estados e União) e as instituições de ensino superior isso foi pouco alterado, inclusive em relação ao que, desde o seu início, as pesquisas já apontavam como sendo as fragilidades dessa relação (Silva, 2015).

Recentemente, um dos fenômenos observados por docentes das IPES que vêm atuando em turmas do Parfor de instituições do estado da Bahia tem sido a mudança do perfil dos estudantes matriculados nos cursos oriundos das redes municipais de ensino em que atuam. Segundo esses docentes, tem sido comum encontrar entre os discentes muitos que não são docentes, descumprindo, portanto, um dos critérios exigidos para a matrícula dos mesmos nos cursos oferecidos pelas IPES dentro do Parfor. A pesquisa em desenvolvimento, ao comparar dados nacionais de docentes formados em nível superior em cursos de licenciatura, os resultados do edital 08/2022 da Capes e o perfil de duas turmas do Parfor, problematiza a manutenção do modelo do Parfor.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o caminho metodológico percorrido tem lançado mão de múltiplas técnicas de coleta de dados, partindo da revisão de literatura sobre o Parfor enquanto política pública educacional, realizando consulta a documentos oficiais disponibilizados nos sites oficiais do Estado brasileiro e a aplicação de questionários aos alunos de duas turmas do curso de Pedagogia pelo Parfor iniciadas em 2023. Para o aprofundamento dos dados, percebe-se a necessidade de incluir na análise documental a consulta aos documentos enviados à instituição pelas prefeituras confirmando os vínculos com a docência dos alunos.

Nos tópicos seguintes serão apresentados e discutidos os dados gerados por essa pesquisa a fim de problematizar a manutenção do Parfor no formato proposto pelo Edital Capes 08/2022.

175 Coordenado e financiado pelo Ministério da Educação através da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) CTC- Educação Básica, a qual, desde 2007 (Lei nº 11.502) passou também a se responsabilizar pelo fomento e pela coordenação da formação de professores da Educação Básica, atribuição consolidada pelo Decreto 6.755/2009, que criou a Política Nacional de Formação dos Profissionais do magistério da Educação Básica.

O Parfor e a política de editais para a condução do regime de colaboração

Já em 2009, por ocasião do surgimento do Parfor, o Brasil apontava que um pouco mais de 30% dos docentes ainda não tinha a qualificação mínima exigida pela lei, sendo as regiões Norte e Nordeste as com índices superiores à média nacional e às demais regiões do país, resultando em uma concentração das matrículas do Parfor nessas regiões.

Segundo os dados informados pela Capes, desde a sua implementação, o programa contabiliza o envolvimento de cerca de 104 Instituições de Educação Superior - IES participantes e 3.300 municípios reunidos em consórcios ou isoladamente. Até 2022, havia sido implantadas 3.043 turmas de cursos de licenciatura, acumulando um total de 100.408 estudantes matriculados e 60.780 concluintes, uma evasão, portanto, de quase 40%. O site do MEC ainda aponta que, até agosto de 2022, havia 153 turmas em andamento, com cerca de 7.400 docentes em formação¹⁷⁶.

Mesmo prevendo o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) a universalização da formação dos docentes em nível superior em cursos de licenciatura e nas áreas onde atuam até o final de 2024, em 2021, ou seja a apenas três anos para o final da década, o Censo Educacional (INEP) informa que 16,7% dos docentes da Educação Infantil, 11,1% do Ensino Fundamental e 2,8% dos professores do Ensino Médio ainda não tem diploma do ensino superior e 19,2% dos docentes da Educação Infantil, 18,8% do Ensino Fundamental e 24% do Ensino Médio, apesar de terem licenciatura, estão atuando fora da área para a qual se licenciaram. Esses dados demonstram que a situação do desvio de função, percentualmente, se desdobra como sendo um elemento que pode se tornar mais grave do que a ausência de uma formação em nível superior em curso de licenciatura.

Entretanto, apesar do Parfor prever o financiamento de cursos de segunda licenciatura e de formação pedagógica (além dos cursos de primeira licenciatura), a oferta maior dos cursos de graduação tem sido mantida nos de primeira licenciatura, predominando entre eles o curso de pedagogia, o que pode ser averiguado através dos editais/Capes publicados para a oferta de vagas pelo programa.

O Edital 08/2022 da Capes de 07 de fevereiro de 2022, abriu chamada pública para a oferta de 12.000 (doze mil) vagas, sendo 6.000 (seis mil) para o ano de 2022 e 6.000 (seis mil) para 2023, em cursos de licenciatura, destinados à formação em serviço de professores da rede pública de educação básica, prevendo o Edital de abertura de vagas, em seu artigo 3.1, que "Os cursos e as vagas ofertados por meio deste edital devem ser direcionados exclusivamente ao atendimento das demandas dos estados e dos municípios quanto à formação dos professores que não possuem licenciatura em sua área de atuação nas escolas públicas de educação básica.", sendo essa oferta baseada, segundo o Edital, em diagnósticos realizados juntos às redes de ensino a serem atendidas.

Das 12 mil vagas ofertadas no edital¹⁷⁷ citado, 4.600 foram destinadas à região Nordeste, 3.200 à região Norte, 2.000 à região Sudeste, 1.200 à região Sul e 1.000 vagas a região Centro-Oeste (metade para o ano de 2022 e metade para 2023), ficando resguardado a cada estado a oferta mínima de 120 vagas por etapa (2022/2023)¹⁷⁸.

O quadro 1 a seguir apresenta os números relativos à quantidade de inscrições, das vagas solicitadas pelas IES e das vagas aprovadas pela Capes.

Quadro 1 – Inscrições e vagas solicitadas e aprovadas por região

Região	Total vagas previsto	Inscrições	Vagas solicitadas 2022	Vagas aprovadas para 2022	Vagas solicitadas 2023	Vagas aprovadas para 2023
Nordeste	4.600	17.507	3.910	3.701	4.000	3.544
Norte	3.200	6.612	2.014	1.538	1.629	1.604
Sudeste	2.000	486	510	245	370	195

176 < <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor> > Acessado em 17/06/2023

177 BRASIL/Capes. Resultados dos editais. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/16092022_Edital_1805316_SEI_CAPES_1802726_Edital_8_2022_Resultado_final.pdf Acessado em 23 de agosto de 2023 BRASIL/Capes. Resultados dos editais. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/resultados-dos-editais/12052023_Edital_1975340_SEI_CAPES_1974853_Edital_8_2022.pdf Acessado em 23 de agosto de 2023.

178 < https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/07022022_Edital_1629612_SEI_CAPES_1628279_Edital_8.pdf > Acessado em 23 de agosto de 2023.

Centro-Oeste	1.000	365	40	24	360	310
Sul	1.200	982	440	323	550	381
Total	12.000	25.952	6.914	5.831	6.909	5.889

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pode ser observado, apenas as regiões Norte e Nordeste apresentam um quantitativo de inscrições acima das vagas oferecidas pelo edital à região e também uma quantidade de solicitação de oferta de vagas acima do total de vagas previsto. As demais regiões ficam bem aquém, mesmo o Censo Educacional de (INEP, 2022) indicando que há ainda, nessas regiões cerca de 30% dos professores que estão atuando na educação básica sem a formação em nível superior na área em que atua (Sudoeste 31,6%; na região Sul 29,7% e na região Centro-Oeste 29,6%). Das 12 mil vagas abertas pelo Edital, foram preenchidas 11.720.

Segundo o edital, os cursos selecionados seriam aqueles que apresentaram coerência com as demandas identificadas através da Plataforma Paulo Freire e que apresentassem mais de quinze pré-inscrições validadas classificadas até o limite máximo de vagas oferecidas.

O fomento consiste na concessão de recursos de custeio, de capital e de cotas de bolsa para apoiar a implementação e o funcionamento dos cursos de licenciatura selecionados pelo edital.

Sendo o Nordeste a região do país que obteve o maior quantitativo de vagas aprovadas (7.245), 57,5% a mais do que a destinação para a região prevista pelo edital, optou-se neste texto fazer uma análise dos dados relativos a essa região.

Dos nove estados localizados no Nordeste, apenas os estados de Sergipe e Alagoas não solicitaram cursos pelo Parfor. O estado do Maranhão foi o que mais solicitou vagas (2.420 vagas), sendo esse contemplado com todas elas. O Ceará solicitou 290 vagas, sendo aprovado 288, o estado do Piauí solicitou e teve aprovadas 1.425 vagas. A Paraíba solicitou 280 vagas e teve aprovadas 199 vagas; a Bahia solicitou 380 vagas e teve aprovadas 309; Pernambuco solicitou 720 e teve aprovadas 294 vagas e o estado do Rio Grande do Norte solicitou 219 vagas e teve aprovadas 195 vagas.

Quadro 2 – Vagas solicitadas e aprovadas por estado da região Nordeste

Estado	Inscrições	Vagas solicitadas 2022	Vagas aprovadas para 2022	Inscrições	Vagas solicitadas 2023	Vagas aprovadas para 2023
Ceará	190	145	143	226	145	145
Maranhão	4.471	2.020	2.020	6.993	2.400	2.400
Piauí	2.420	1.025	1.025	2.042	515	515
Paraíba	173	120	90	131	160	109
Bahia	177	180	152	195	200	157
Pernambuco	152	240	152	142	480	142
Rio Grande do Norte	119	180	119	76	100	76
Total	7.702	3.910	3.701	9.805	4.002	3.544

Fonte: Elaborado pelas autoras

Vale ressaltar que a diferença entre a quantidade de vagas solicitadas e as aprovadas se dá, em geral, em razão do quantitativo de professores da educação básica inscritos ser menor do que as vagas aprovadas pelas instituições de ensino superior e encaminhadas à Capes.

Ao todo, onze instituições de ensino superior ofereceram 30 cursos em 2022, e treze instituições ofereceram 30 cursos em 2023, totalizando nesses dois anos a abertura de 60 cursos e 150 novas turmas de cursos emergenciais e provisórios de formação de professores. Desses 60 cursos, 21 são de pedagogia, 12 de letras (desses, 2 são em Libras), 5 de geografia, 6 de educação física, 4 de história, 5 de matemática, 3 de filosofia e 1 de cada um dos cursos a seguir: ciências biológicas, física, Interdisciplinar em educação no campo e Interdisciplinar em Linguagem e suas tecnologias. Predomina, portanto, a oferta do curso de Pedagogia, mantendo, desta forma, a tendência do programa desde sua origem.

Os cursos estão sendo oferecidos prioritariamente no formato de primeira licenciatura. Dos 60, 51 são cursos de primeira licenciatura e nove são cursos de segunda licenciatura, também predominando entres esses o curso de Pedagogia.

Diferentemente da região Sudoeste, no Nordeste a maior parte das instituições que oferecem os cursos pelo Parfor são públicas. Em 2022, 10 instituições públicas (1 regional, 6 estaduais, 2 federais, 1 instituto federal) e 1 instituição privada concorreram ao Edital 08/2022 para ofertar vagas. Em 2023, das 12 instituições que aderiram ao edital para oferecer vagas em cursos pelo Parfor no Nordeste, 10 são públicas (1 regional, 5 estaduais, 3 federais, 1 instituto federal) e 2 são privadas. Desde o início do programa predomina no Nordeste a participação de instituições de ensino superior pública estaduais na oferta de cursos.

Dentre as IES estaduais que participaram do Edital 08/2022 da Capes analisado nesse texto, optou-se por uma que tem ofertado cursos pelo programa desde seu primeiro edital e cuja a execução do Parfor foi avaliada por pesquisadores do Nefop (Vilas-Boas, 2017; Mororó; Silva, 2015). A análise dessas turmas tem por finalidade verificar o perfil de seus estudantes, compatibilizando suas respostas sobre entrada e vínculo com o ensino na rede pública com as indicações feitas pelos docentes do curso de que esses não estavam atuando diretamente em sala de aula da educação básica como professores.

Quando o emergencial se torna permanente: qual a razão de ser de um programa?

A universidade que está sendo analisada é multicampi e tem unidades sediadas em três municípios do interior da Bahia que ocupam três diferentes territórios¹⁷⁹. A partir dos dados divulgados em 2023, essa instituição contava com três mil matrículas distribuídas em 47 cursos de graduação, 24 programas de pós-graduação, sendo que, desses, 11 possuem o doutorado. Dentre esses cursos, dos 47 de graduação, a maioria é formada por cursos de licenciaturas, e dos 24 programas de pós-graduação seis são vinculados à rede nacional de programas de pós-graduação profissional para a formação de professores. Além dos programas profissionais, outros quatro têm relação direta com a área de educação e/ou ensino. Em 2019, a universidade aprovou o seu projeto institucional de formação de profissionais da educação tendo como uma de suas premissas básicas a articulação entre a formação inicial e a formação continuada. No texto do projeto, porém, não fica especificada a relação desse projeto de formação com os programas especiais e com as políticas indutoras de iniciação à docência, apesar do Parfor fazer parte desse processo formativo desde sua criação, em 2009, e o Pibid (Programa de Iniciação à Docência) e o Programa de Residência Pedagógica estarem presentes em todos os cursos de licenciatura desde a sua criação.

Atualmente o Parfor nessa instituição conta com quatro turmas de Pedagogia, com cerca de 200 alunos em três turmas, sendo uma delas localizados fora de sede, isto é, em município onde a instituição não tem *campus*. Cada uma dessas turmas é composta por estudantes oriundos de vários municípios. A turma do polo¹⁸⁰, por exemplo, tem alunos de dois municípios próximos um do outro. Já as duas turmas localizadas em um dos *campi* (sede) são compostas por alunos de cinco municípios que distam entre 40 a 80 quilômetros da sede.

Para ocupar as vagas, as secretarias de educação precisaram comprovar o vínculo dos pretendentes com a rede pública estadual ou municipal com a garantia de estar no exercício da atividade do magistério. Também seria condição não ter feito um curso de licenciatura. Essas exigências estão compatíveis com as normas do Parfor divulgada pela Capes.

Entretanto, em levantamento realizado junto aos alunos, observou-se que, dos 53 (67%) questionários devolvidos, dos 85 aplicados, 12 são professoras, sendo as demais vagas ocupadas por auxiliar de classe (25), assistente administrativo (3), gestora (1), serviços gerais (3), cuidadora (1) e outros não especificados (8). Criado para formar professores, os dados revelam que as turmas não foram compostas por profissionais do magistério, comprovando, portanto, o que já vinha sido observado pelos docentes que têm trabalhado no programa. A maioria, portanto, atua em funções que não são as de ensino-aprendizagem (magistério) e que, portanto, careceriam de formação mais adequada ao trabalho educativo que desenvolvem.

Outro dado curioso é sobre o tempo de atuação na educação. Trinta alunos (56,6%) afirmaram atuar na educação há menos de 10 anos, sendo que, desses, metade (53,3%) tem de 1 a 3 anos de

179 Em 2007 a Bahia foi dividida em 27 Territórios de Identidade, demarcados por critérios que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.

180 A fim de manter o sigilo, as turmas serão denominadas nesse texto por polo e sede.

serviço. Do total de respondentes, apenas 15 (28%) entraram via concurso, 34 (64%) são contratados e 4 (7,5%) foram indicados.

Comparando os dados relativos ao tempo de trabalho na educação à forma de entrada no serviço público é possível afirmar que essas turmas do Parfor estão sendo formadas majoritariamente por pessoas que não tem vínculos que permitam a continuidade de sua atuação como profissional da educação, podendo ser substituídos por outros igualmente sem vínculo e sem a formação mínima, provocando um ciclo sem fim de demanda pelo Parfor. Tal situação demonstra a relação direta entre a política de formação de professores e a revitalização dos quadros permanentes nas redes públicas de ensino.

Considerações finais

Os dados reunidos e analisados indicam a possibilidade de existência de dois problemas graves a respeito da permanência do Parfor em seu modelo original. O primeiro deles é a não relação entre os percentuais de desvio de função e a manutenção da oferta de cursos no formato de primeira licenciatura, tal como releva o Edital 08/2022. O segundo problema é a identificação de elementos que podem indicar que o aumento de docentes contratados em detrimento da realização de concursos públicos e o cadastramento de outros profissionais da educação como sendo profissionais do magistério (também contratados) tem gerado uma demanda por formação sem fim nos municípios. Tais possibilidades de resultados podem indicar a necessidade de reestruturação do programa atrelada diretamente à política de carreira dos docentes das redes públicas de ensino.

Nem todos os dados gerados pela pesquisa puderam ser analisados neste artigo, mas os que aqui foram destacados parecem apontar que a resposta para a pergunta original a respeito se ainda haveria razões para a manutenção do formato original do Parfor seria não, não há mais razões. No caso analisado, por exemplo, considerando que as alterações sofridas pela LDB 1996 passaram a estabelecer formas de ingresso em seleção especial para os docentes em exercício sem a formação mínima para os cursos regulares das IES, a instituição poderia ter indicado a matrícula dos únicos doze professores que estão no Parfor em suas turmas regulares dos três cursos de Pedagogia existentes na instituição (e que estão com vagas ociosas), ao invés de ter solicitado abertura de novas turmas através do Edital de 2022.

Por outro lado, a criação do Parfor Equidade em 2023 pode indicar que a Capes começa a dar um novo formato ao programa considerando que, nos dados do Censo Educacional já citado, o índice de docentes sem a formação inicial tem sido puxado pra cima por sua maior ocorrência nas áreas não urbanas onde, em geral, se concentram as modalidades de educação no campo, quilombola e indígena. Essa medida também acende o alerta para o grupo de pesquisa, o Nefop, de que o potencial do programa para permanecer como sendo a mais significativa ação de formação docente a partir do regime de colaboração resistirá por muitos anos à frente.

Referências

MORORÓ, Leila Pio; SILVA, Renê. A expansão da formação de professores na Bahia: a avaliação do Parfor por universidades e municípios. *Revista Práxis Educacional*. v. 11, n. 20, set./dez. 2015. p. 189-208.

SILVA, Renê. *Contradições na articulação dos entes federados para a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no Estado da Bahia*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2015.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800006> > Acessado em 02/02/2024

VILAS BOAS, Maria Cristina Xavier Reis. *Política para a formação docente: uma análise do Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor*. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2017.

**UM RETRATO DAS PESQUISAS EMPREENDIDAS NO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS (GEPAS)**

**A PORTRAIT OF THE RESEARCH UNDERTAKEN IN
THE (AUTO)BIOGRAPHICAL STUDIES AND RESEARCH GROUP (GEPAS)**

Luciana Rodrigues Leite¹⁸¹

Universidade Estadual do Ceará-Faculdade de Educação de Crateús, Crateús, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS
Eixo 1

Andrea Abreu Astigarraga¹⁸²

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS

Elton da Silva Souza¹⁸³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS

Ana Paula Martins Farias Vasconcelos¹⁸⁴

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS

Resumo

Fundamentado em referenciais francófonos (Josso, 2004; Pineau, 2011) e brasileiros (Passeggi, 2020; Souza, 2006), o Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas (GEPAS) constitui-se, desde 2016, como espaço coletivo de diálogo e construção de conhecimento no campo das narrativas de formação. Isto posto, o objetivo deste ensaio é apresentar um panorama dos estudos desenvolvidos no GEPAS, bem como seus contributos para a produção e difusão de conhecimento no campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação, de modo geral, e da formação de professores, de modo específico. As produções são apresentadas em dois eixos: a) narrativas de/com/sobre a infância, a partir de pesquisas de Iniciação Científica empreendidas pela líder do grupo; b) pesquisas temáticas, desenvolvidas por mestrandos e doutorandos. São analisados dois projetos de iniciação científica que versam sobre o significado de ser criança, de infância, de escola e de ensino/aprendizagem, e, duas dissertações, cujas narrativas são utilizadas como instrumentos de pesquisa qualitativa e prática de formação docente, a partir da perspectiva jossoniana (Josso, 2004). Esse recorte ressalta a diversidade das produções científicas empreendidas no GEPAS, cujo escopo interliga a pesquisa com crianças e professores, e agrega contribuições teórico-metodológicas para apreensão de uma formação crítica, reflexiva e emancipatória desses sujeitos, sob o viés experiencial de narrar a vida e a profissão.

Palavras-chave: Pesquisa (Auto)biográfica. Grupo de Pesquisa. Formação docente. Infância.

181 **Luciana Rodrigues Leite**, ORCID: 0000-0003-1915-6462. Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação de Crateús; Curso de Química) Mestre e doutora em Educação (PPGE/UECE), pesquisadora e professora universitária no curso de Licenciatura em Química da FAEC/UECE, vice-líder do GEPAS. Contribuição de autoria: idealizadora da proposta. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0014097647157542> E-mail: luciana.leite@uece.br

182 **Andrea Abreu Astigarraga**, ORCID: 0000-0001-9614-1999. Universidade Estadual Vale do Acaraú; CENFLE, Curso de Pedagogia) Líder do GEPAS, professora e pesquisadora do curso de Pedagogia da UVA-Sobral, CE. Contribuição de autoria: revisão e delineamentos teóricos do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6355941154537341> E-mail: astigarragaandrea@yahoo.com

183 **Elton da Silva Souza**, ORCID: 0000-0003-4175-2439. Universidade Estadual do Ceará (UECE) Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), Pedagogo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Contribuição de autoria: escrita colaborativa junto a autora do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1043869744728807> E-mail: elton.pim2015@gmail.com

184 **Ana Paula Martins Farias Vasconcelos**, ORCID: 0000-0003-1202-6411. Universidade Estadual Vale do Acaraú; CENFLE, Curso de Pedagogia - Campus Ibiapaba) Mestre em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE), pesquisadora e professora universitária no curso de Pedagogia - UVA e profa. de Educação Básica da rede municipal de Sobral. Contribuição de autoria: escrita colaborativa junto a autora do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0585603686268847> E-mail: anapaulafariasvasconcelos@hotmail.com

Abstract

Based on Francophone (Josso, 2004; Pineau, 2011) and Brazilian (Passeggi, 2020; Souza, 2006) references, the (Auto)biographical Studies and Research Group (GEPAS) has been, since 2016, a collective space for dialogue and construction of knowledge in the field of training narratives. That said, the point of this essay is to present an overview of the studies developed at GEPAS, as well as their contributions to the production and dissemination of knowledge in the field of (auto)biographical research in Education, in general, and teacher training, in specific. The productions are presented in two axes: a) narratives of/with/about childhood, based on Scientific Initiation researches undertaken by the group leader; b) thematic studies, developed by master's and doctoral students. Two scientific initiation projects are analyzed that deal with the meaning of being a child, childhood, school and teaching-learning, and two dissertations, whose narratives are used as instruments of qualitative research and teacher training practice, based on from the Jossonian perspective (Josso, 2004). This cut highlights the diversity of scientific productions undertaken at GEPAS, whose scope interconnects research with children and teachers, and adds theoretical-methodological contributions to the apprehension of a critical, reflective and emancipatory formation of these subjects, under the experiential perspective of narrating the lives and the profession.

Keywords: (Auto)biographical research. Education. Search group. Teacher training. Childhood.

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas (GEPAS) foi fundado no ano de 2016, no contexto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral-CE, e é constituído por um conjunto diverso de pesquisadores, entre graduandos, pedagogos, mestrandos, doutorandos e professores de diferentes áreas do conhecimento, que atuam da Educação Infantil ao Ensino Superior. As pesquisas do referido grupo têm sustentação nos referenciais epistêmico-metodológicos das (auto)biografias, histórias de vida, biografias e memórias, experiências e formação pessoal, acadêmica e profissional de crianças, jovens, adultos e educadores/as, a exemplo de Josso (2004), Passeggi (2018), dentre outros.

O objetivo deste ensaio é apresentar um panorama das investigações desenvolvidas no âmbito do GEPAS, bem como seus contributos para a produção e difusão de conhecimento no campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação, de modo geral, e da formação de professores, de modo específico. É apresentado, portanto, um recorte desses estudos, subdivididos em dois eixos: narrativas de/com/sobre a infância, pesquisas-formação com professores.

O primeiro eixo compreende pesquisas desenvolvidas pela líder do GEPAS; financiadas pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Esses estudos recorrem às narrativas (auto)biográficas para investigar as crianças e suas infâncias, fundamentado em estudos da infância e do método (auto)biográfico – Sarmento (2021), Rocha e Passeggi (2018), e, mediante o pressuposto de que a escuta de crianças:

[...] justifica-se principalmente pela visibilidade que a sociedade ainda não deu a elas. Ao propor pesquisas em que as crianças são protagonistas, rompemos com a cultura que as silencia e fazemos perceber que as crianças não transitam em nosso meio como seres passivos, mas como seres que detêm conhecimentos singulares e diversos (Costa; Astigarraga, 2021, p. 4).

No segundo eixo são apresentadas duas dissertações de pesquisadores do GEPAS, que dialogam entre si, ao passo que apreendem o valor heurístico e hermenêutico das narrativas e a tomam como instrumentos de pesquisa qualitativa e prática de formação de professores. Assim, sob desenhos metodológicos diversos, os pesquisadores propõem uma formação centrada na subjetividade do professor, bem como no percurso e "formar-se" por meio da experiência.

(Auto)retrato teórico-metodológico do GEPAS

As pesquisas e o grupo de acadêmicos e pesquisadores que compõem o GEPAS possuem um caráter dinâmico e multifacetado. O gérmen dessas pesquisas esteve imerso, inicialmente, em narrativas de crianças, todavia, nesses oito anos de existência, seus participantes galgaram diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais, ampliando, assim, o leque de temáticas e abordagens teórico-metodológicas das investigações.

Desse modo, os trabalhos do GEPAS foram enriquecidos sob a perspectiva das biografias educativas, narrativas de si, pesquisas-formação e a inserção de diferentes dispositivos investigativos-formativos, tais como o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica, proposto por Passeggi (2011) a partir das etapas do tríptico mimético de Ricoeur (1994) (prefiguração, configuração e refiguração); o Ateliê Biográfico de Projeto, um procedimento que inscreve as histórias de vida em uma dinâmica que liga presente, passado e futuro, com vista a auto-orientação (Delory-Momberger, 2006); e o dispositivo formativo- investigativo da colcha de retalhos, que recorre às dimensões escrita, oral e pictórica para abordar a vida, formação e autoformação docente, assim, as histórias tecidas em retalhos atuam como possibilidade de o professor teorizar a partir da pesquisa de sua própria prática e desenvolver o exercício de autoria (Berkenbrok-Rosito, 2009),.

Para ilustrar a diversidade de perspectivas teórico-metodológicas do GEPAS, podem ser citados o trabalho de Sousa, Astigarraga, Frison, (2019) que se debruçou sobre a história de vida de Ofélia, uma mulher-educadora cearense cuja trajetória é permeada pela iniciativa em promover mudanças sociais inovadoras, a partir da educação; a dissertação de Saboia (2022), que focou na reflexividade (auto)biográfica de professores orientadores de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UVA, mediante a realização de entrevista narrativa com quatro desses profissionais; e a dissertação de Souza (2024) que recorre às narrativas de si, por meio da Colcha de Retalhos, para discutir sobre a educação estética e emancipadora de pedagogos.

É pertinente ressaltar a existência de diálogo profícuo entre mestrandos, doutorandos e graduandos, no contexto do GEPAS, de modo que cada perspectiva adotada nas teses e dissertações de componentes do grupo retorna para os alunos da graduação na forma de oficinas, cursos e/ou palestras realizados periodicamente, e, por meio de experiências formativas efetivadas no seio da disciplina optativa 'Pesquisa (Auto)biográfica e Educação', ministrada semestralmente pela líder do GEPAS no curso de Pedagogia da UVA. Esse diálogo agrega contributos na ampliação da capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão, e corrobora para que as engrenagens que movimentam o GEPAS permaneçam em constante estado de reconfiguração.

A seguir é apresentado um recorte de pesquisas desenvolvidas por gepianos, mediante explanação acerca do escopo dos trabalhos, sua caracterização teórico-metodológica e repercussões desses estudos para o âmbito local, a produção científica acerca da pesquisa (auto)biográfica em Educação e o campo da formação de professores.

Eixo 1 - Narrativas de/com/sobre a infância

Investigar a infância, por meio de narrativas, ocupa centralidade nos estudos desenvolvidos desde a origem do GEPAS. Esse aspecto é ilustrado por Astigarraga (2022), em um de seus escritos.

[...] nos primeiros semestres *do curso de Pedagogia da UVA*, solicitei que os acadêmicos/as escrevessem espontaneamente sobre suas infâncias. Desde então, estas histórias de vida têm sido alvo de autorreflexão para o/a aluno/a, para a turma como um todo, para mim como pesquisadora, para monitores/as da disciplina, bem como foram instigantes para a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC e publicação de artigos. Depois, no mês de março de 2016, iniciamos as atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas – GEPAS, cujas atividades acadêmicas envolviam ensino, pesquisa e extensão (Astigarraga, 2022, p. 53 – *grifos nossos*).

As investigações de/com/sobre a infância, tem sido gestadas mediante a compreensão de que a pesquisa (auto)biográfica permite apreender como as crianças narram suas experiências e como constroem sua narrativa a partir do cotidiano (Avelino; Astigarraga, 2017). Em adição, Costa e Astigarraga (2021a) enfatizam que, mais do que narrar, a criança experimenta e valida suas experiências por meio da fala, haja vista que elas narram aquilo que tem significado para elas e, no decorrer do processo, dão sentido à essas experiências, desse modo, a narrativa estrutura a subjetividade da criança além de estimular a prática da linguagem.

Nesse contexto, merece destaque a pesquisa PIBIC-CNPQ, desenvolvida desde 2019, sob o título "Narrativas (auto)biográficas das crianças em espaços escolares - sobre ser criança, viver a infância, escola e processo ensino-aprendizagem", cujo objetivo reside em investigar o significado de ser criança, de infância, de escola, de ensino-aprendizagem, através das narrativas das crianças. Esse estudo já foi desenvolvido com crianças de quatro e cinco anos (Costa; Astigarraga, 2021a; Costa; Astigarraga, 2021b) e, atualmente, está imerso na faixa etária de seis a 10 anos.

O procedimento metodológico da referida pesquisa é inspirado em Conti e Passeggi (2014), e recorre ao protocolo do boneco em forma de extraterrestre que visita a escola e dialoga com as crianças. Os diálogos coletivos – gravados e transcritos - ocorrem em pequenos grupos e são permeados pela ludicidade, conforme ilustrado, a seguir:

a) Abertura: o pesquisador apresentou às crianças o pequeno Alienígena que vem de um planeta onde não tem escola e deseja que as crianças contem tudo o que sabem sobre ela. Pesquisador: - "Gente, vocês gostam de amiguinhos novos? Se eu trouxesse um amiguinho novo, para conversar com a gente, vocês o receberiam aqui? Ele está escondidinho aqui, eu posso trazê-lo para cá? Olha aqui onde ele está! Ele veio lá do planeta dele, longe, longe, viajou, viajou até chegar aqui para conhecer vocês! E ele veio perguntar para vocês; o que é escola?" [...] c) Despedida: A criança se despede do E.T - Alien que deve voltar ao seu planeta. Cada criança fez um desenho da sua escola para o E.T. levar de lembrança. No final da roda de conversa, cada criança deu um abraço no boneco (Costa; Astigarraga, 2021a, p. 13-14).

Passeggi (2018) destaca que a inserção do alienígena no grupo desempenha diferentes papéis, tais como convocar o imaginário infantil, a ludicidade, a reflexão crítica da criança, ajudá-la a lidar com eventuais conflitos, desenvolver meios de sedução e persuasão, envolvê-los naquilo que contam e provocar o distanciamento necessário entre a criança e os pesquisadores. Aspectos que tem se mostrado perceptíveis no decorrer da pesquisa, conforme ilustrado por Santos e Astigarraga (2022, p. 5):

A atuação do boneco Alien funcionou como um objeto dinâmico na realização da entrevista e facilitou esse contato. Além do mais, durante a realização, observamos diferentes perspectivas das crianças acerca do boneco. A maioria mostrou-se animada com o brinquedo e, quando questionadas se gostavam de amiguinhos novos, afirmavam que sim. Também havia aquelas que faziam associações ao Alien do filme *Toy Story* e terminavam a entrevista abraçando o boneco.

Uma proposta de pesquisa mais recente, financiada pela FUNCAP, migrou para as narrativas de gestores e professores, no intuito de analisar suas concepções acerca do significado de infância, de escola e de ensino aprendizagem no período pré, durante e pós-pandemia. Nesse estudo, pretende-se instigar a reflexão sobre a formação e a prática profissional desses sujeitos, considerando suas memórias pessoais e experiências profissionais. Espera-se, conseguir, portanto, que as memórias da infância vivida por docentes e gestores, sejam relacionadas com a infância dos alunos da escola e, por meio da reflexividade (auto)biográfica possibilite uma (re)configuração da profissão.

A referida pesquisa encontra-se em fase inicial de implementação, e, metodologicamente, está estruturada mediante a realização de entrevistas narrativas com professores e gestores, subsidiadas por casos de ensino, definidos por Pereira (2019) como dados documentais e/ou bibliográficos, que auxiliam no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em sala de aula, na formação inicial e continuada de professores. Dentre os resultados esperados para esta pesquisa destacam-se a oportunidade de aprimoramento de metodologias de investigação no campo das narrativas (auto)biográficas, e agregar contributos à formação docente, instigando estes profissionais a considerarem em seu planejamento, as necessidades e vozes das crianças.

Eixo 2 - Pesquisas temáticas

O escopo das pesquisas tematiza a formação de professores sob o viés da pesquisa-formação. Eles comungam da perspectiva de que o professor é um sujeito da experiência, capaz de refletir sobre si, sua prática e "[...] que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica atual dispõe sobre o tema [...]" (Passeggi, 2016, p. 68).

O trabalho de Vasconcelos (2021), intitulado 'Memória e formação docente: das teias do vivido à tessitura de si por meio de narrativas escritas de professoras: uma dimensão da colcha de retalhos', se debruça sobre as narrativas (auto)biográficas de três professoras aposentadas da rede pública municipal e é guiado pelos seguintes questionamentos:

[...] em que medida a escuta das narrativas da formação das professoras promove reflexividade de tal forma que contribui para a resignificação da

minha prática pedagógica? Como o fazer pedagógico das professoras pode desenvolver a autonomia e emancipação dos sujeitos no espaço escolar por meio de narrativas (auto)biográficas? (Vasconcelos, 2021, p. 15).

Assim, as professoras foram inseridas em um percurso de reflexividade (auto)biográfica por meio da narrativa escrita, uma das dimensões da Colcha de Retalhos (Berkenbrock-Rosito, 2009) e a pesquisa foi estruturada mediante o objetivo de compreender o alcance da escuta sobre a formação das professoras aposentadas. Nesse contexto, Vasconcelos (2021) adota uma compreensão do documento (auto)biográfico como espaço de fala e de promoção de reflexão com as docentes participantes, mediados por seus processos formativos.

Os resultados do estudo indicam que o dispositivo ético e estético da Colcha de Retalhos "[...] favoreceu o desenvolvimento da sensibilidade, o resgate de memórias afetivas, emoções, sentidos e sentimentos adormecidos no tempo de cada uma das professoras [...]", além disso, reiteram a importância de construirmos espaços de fala e escuta de si, com vistas à promoção da autonomia, valorização do espaço de fala e emancipação do sujeito-professor (Vasconcelos, 2021, p. 10). Aspectos que reafirmam a compreensão de que as narrativas (auto)biográficas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si e aos outros e, corroboram para a constituição de uma formação docente crítica e emancipatória.

Na dissertação de Souza (2024) também foi utilizado o dispositivo investigativo formativo Colcha de Retalhos na perspectiva de entender até que ponto a prática de escrever autobiografias como parte do processo de formação acadêmica pode ajudar a promover uma educação estética e libertadora. Esse trabalho se inspira nos ideais de Paulo Freire (2021), e por meio de uma pesquisa-formação, incentivou estudantes de pedagogia a reconhecerem a interligação entre os aspectos emocionais e racionais em seu desenvolvimento educacional, amalgamando essas duas instâncias nos processos estético formativos assim como preconiza Schiller (2002).

Há um aspecto constitutivo da dissertação de Souza (2024) que nos encaminha no entendimento de que trabalhar com narrativas (auto)biográficas é um meio de instituir uma decolonialidade na investigação, principalmente através da elaboração de diferentes histórias, construídas em dimensões de registro diversas (escrita, oral e pictórica) que abrem espaço para uma ação de mudança, baseada em nossa compreensão dos temas que emergem dessas narrativas. Esse entendimento ético, estético e político de se posicionar na investigação possibilitou a Souza (2024) adotar uma abordagem performativa na qual a forma e o conteúdo se combinam, criando uma harmonia entre pensamento e ação, instituído os seus colaboradores na dinâmica constitutiva do processo criativo da atividade que foram elaboradas no período da pesquisa.

Essa e as demais pesquisas mencionadas neste artigo preconizam uma dinâmica de interação entre ensino e extensão que se consolidam através do GEPAS e os aparatos que o mesmo dispõem; as ações de divulgação e retorno dos resultados das pesquisas a nível de pós-graduação possibilitam aos graduandos possibilidades formativas, as pesquisas financiadas pelos órgãos público de fomento sempre tem a preocupação de seus impactos sociais e científicos, e nas possibilidades de alargamento de conhecimentos no campo da educação, um compromisso ético e também político tomado pelo GEPAS e exposto ao longo deste texto.

Considerações finais

Neste ensaio foi apresentado um recorte das produções científicas empreendidas no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas (GEPAS), cujo escopo interliga a pesquisa de/com/sobre a infância e o campo da formação de professores. Ressalta-se, portanto, a diversidade dessas produções, bem como suas contribuições teórico-metodológicas para a ampliação dos estudos referentes no campo da pesquisa (auto)biográfica em Educação, para a apreensão de uma formação de professores crítica, reflexiva e emancipatória, e para a valorização das vozes das crianças.

Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. LTC-livros técnicos e científico editora S.A. Rio de Janeiro, RJ. 1981.

ASTIGARRAGA, A. A linha do tempo-memória como narrativa (auto)biográfica na universidade. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 27, n. 54, 14 fev. 2021.

AVELINO, D. S.; ASTIGARRAGA, A. A. As narrativas autobiográficas de crianças e a formação do pedagogo. In: COSTA, M. F. V.; PEREIRA, J. A.; SANTOS, N. A. C.; ASTIGARRA, A. A.; SILVA, M. S. (Orgs.). **Infância e relações etnoraciais em pesquisa**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Colcha de Retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Educação**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 487–500, 2009.

Passeggi, M. da C., Furlanetto, E. C., Conti, L. de, Chaves, I. E. M., Gomes, M. de O., Gabriel, G. L.; Rocha, S. M. da. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 85–104, 2014.

COSTA, A. M.; ASTIGARRAGA, A. A. As narrativas sobre ser criança: do desencanto ao encantamento em trajetória de acadêmico a pesquisador. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, 2021a.

COSTA, A. M.; ASTIGARRAGA, A. A. . A potente reflexividade das crianças. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–12, 2021b.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359–371, maio 2006.

FILME: **Abril Despedaçado**. Diretor: Walter Salles. Produtor: Arthur Cohn. Salvador. Miramax, 2002. Blu-ray. 105 minutos.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários para à prática educativa/ Paulo Freire – 69. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Editora dos Tribunais, 1990.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PASSEGGI, M. C.. Nada para a criança, sem a criança. In: PASSEGGI, M. C. *et al*, (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação**: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018. p. 103-121, 2018.

PEREIRA, Rodnei. Uso de casos de ensino em processos de formação docente no contexto escolar. **Curso de Casos de Ensino**. Fundação Carlos Chagas, 2019. 7p.

REGO, J. L. **Menino de Engenho**. 104 edição. José Olympio editor. Rio de Janeiro, 2012.

RICOUER, P. Tempo e narrativa: a tríplice mimesis. In: **Tempo e narrativa**: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 1994 .v.1.

ROCHA, S. M.; PASSEGGI, M. C. Infâncias e narrativas autobiográficas: cenários, subjetividades e experiências escolares. In: PASSEGGI, M. C.; DEMARTINI, Z. B. F.; NOVAES, A. O. (Orgs.). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: CRV, 2018.

SABOIA, R. B. V. **Constituir-se professor orientador de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú**: A reflexividade (auto)biográfica no semear formativo. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2022) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

SANTOS, C. A. dos .; ASTIGARRAGA, A. A. . Reflexão da Iniciação científica na pesquisa com crianças na educação infantil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e49168, 2022.

SARMENTO, M. J. Entrevista. In. FRIEDMANN, A.; ROMEU, G. (Eds.). **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão voz às crianças. Rio de Janeiro: Mapa da Infância Brasileira, 2021, p. 5-10.

SOUZA, R. M.; ASTIGARRAGA, A. A. Infâncias: uma abordagem envolvendo literatura, cinema e a vida real. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–10, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3578>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SOUZA, E. S. **Pedagogia Anti-Procusto**: autobiografização e educação estética na formação de pedagogos. 2024. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico 2024) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.

SOUZA, A. N. P.; ASTIGARRAGA, A. A.; FRISON, L. M. B. "Itinerários De Vida De Ofélia: Professora Gestora Que Defendeu a Escola Pública Na Ditadura Civil-Militar". **Práticas Educativas, Memórias E Oralidades - Rev. Pemo**, V. 1, n. 2, p. 1-15, 2019.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

VASCONCELOS, A. P. M. F. **Memória e Formação Docente: das teias do vivido à tessitura de si por meio de narrativas de professoras, uma dimensão da Colcha de Retalhos**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em 2021) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2021.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE SOB O OLHAR DE UM GRUPO DE PESQUISA

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF A RESEARCH GROUP

Braian Veloso¹⁸⁵

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática -
FORPEDI

Francine de Paulo Martins Lima¹⁸⁶

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática
- FORPEDI

Marisa Bueno de Bellis¹⁸⁷

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática -
FORPEDI

Márcia Maria Espindola Gonçalves¹⁸⁸

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática -
FORPEDI

Resumo

As pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente têm marcado as produções científicas na área da educação uma vez que desvelam, dentre outros aspectos, os desafios do professor iniciante que lida com variados percalços quando de sua inserção em âmbito profissional. Na tentativa de apreender aquilo que perpassa o desenvolvimento profissional, estudos têm sido empreendidos à luz de diferentes olhares, metodologias e concepções que convergem no sentido de valorização da docência. Dito isso, o objetivo deste artigo é apresentar as pesquisas mais recentes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), em Minas Gerais, com foco no desenvolvimento profissional docente. O Grupo é liderado pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima. Além de apresentar algumas pesquisas em desenvolvimento, o texto relata a experiência dos autores durante os últimos encontros de estudos. Considera-se, portanto, que o texto é um relato

185 **Braian Veloso**, ORCID: 0000-0002-9459-5740. Universidade Federal de Lavras (UFLA); Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras; Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA. Doutor em Educação pela UFSCar. Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras, da UFLA. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI/CNPq/UFLA. Contribuição de autoria: Escrita e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2537302046587655> E-mail: brain.veloso@ufla.br

186 **Francine de Paulo Martins Lima**, ORCID: 0000-0002-9646-8235. Universidade Federal de Lavras (UFLA); Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras; Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA. Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Adjunta da área de Didática e Estágios da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras, da UFLA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI/CNPq/UFLA. Contribuição de autoria: Concepção, escrita e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4747830234482028> E-mail: francine.lima@ufla.br

187 **Marisa Bueno de Bellis**, ORCID: 0009-0009-5453-0115. Universidade Federal de Lavras (UFLA); Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Especialista da Educação Básica pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Professora da Educação Infantil. Contribuição de autoria: Escrita do texto e coleta de dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7133425502303132> E-mail: marisa.bellis@estudante.ufla.br

188 **Márcia Maria Espindola Gonçalves**, ORCID: 0009-0008-3664-8614. Universidade Federal de Lavras (UFLA); Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora Novo Ensino Médio e Professora da Educação Básica pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Contribuição de autoria: Escrita do texto e coleta de dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2258346868833503> E-mail: marcia.goncalves@estudante.ufla.br

de experiência na medida em que aborda o percurso especialmente de mestrandas que, desenvolvendo suas pesquisas no âmbito do FORPEDI, apresentando suas investigações juntamente com relatos dos encontros de pesquisa realizados durante o ano de 2023. Por meio do artigo, chega-se ao entendimento de que o profissional docente se encontra em desenvolvimento constantemente, independentemente da fase em que se encontra. Ademais, o FORPEDI avança nas discussões e pesquisas correlatas ao tema, mencionando a relevância para estudos futuros e criação de programas de indução docente com base no acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes, a fim avançar no desenvolvimento profissional e na valorização do professor no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Professor Iniciante. Indução; FORPEDI/UFLA.

Abstract

Research on teacher professional development has marked scientific production in the area of education since it reveals, among other aspects, the challenges of beginning teachers who deal with various setbacks when entering the professional field. In an attempt to understand what permeates professional development, studies have been undertaken in the light of different perspectives, methodologies and concepts that converge towards valuing teaching. That said, the objective of this article is to present, through mapping carried out in databases, the most recent actions of the Study and Research Group on Teacher Training, Pedagogical Practices and Didactics (FORPEDI) at the Federal University of Lavras (UFLA), in Minas Gerais. The Group is led by PhD Francine de Paulo Martins Lima. In addition to presenting some ongoing research, the text reports on the authors' experience during recent study meetings. It is therefore considered that the text is an experience report in that it addresses the journey especially of master's students who, developing their research within the scope of FORPEDI, presenting their investigations together with reports of research meetings held during the year 2023. Through the article, we come to understand that teaching professionals are constantly developing, regardless of the stage they are in. Furthermore, FORPEDI advances discussions and research related to the topic, mentioning the relevance for future studies and the creation of teacher induction programs based on the reception and monitoring of beginning teachers, in order to advance the professional development and appreciation of Brazilian teachers.

Keywords: Teacher professional development; Beginning teacher. Induction; FORPEDI. UFLA.

Introdução

Este artigo, objetiva apresentar as pesquisas mais recentes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), em Minas Gerais, com foco no desenvolvimento profissional docente. O Grupo é liderado pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima. A equipe é composta por professores pesquisadores doutores, mestres, mestrandos do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) e graduandas do curso de Pedagogia. O texto em tela alinha-se ao eixo 2 e relaciona-se diretamente com a linha do Desenvolvimento profissional docente e políticas de formação de professores, do FORPEDI.

Desde 2016, o FORPEDI vem desenvolvendo pesquisas que versam sobre a formação de professores, incluindo temáticas como indução, profissionalidade docente, políticas de formação e, como tema central deste texto, desenvolvimento profissional da docência. Dito isso, o objetivo deste artigo é apresentar, por meio de mapeamento feito em repositório do grupo de pesquisa, as ações mais recentes do FORPEDI levadas a cabo, sobretudo, pelas atuais mestrandas. Além de apresentar algumas pesquisas em desenvolvimento, o texto relata a experiência dos autores durante os últimos encontros de estudos realizados em 2023.

Quanto à estrutura, depois desta introdução tem-se uma breve discussão sobre o tema do desenvolvimento profissional docente nas pesquisas em educação. Posteriormente, apresenta-se o FORPEDI com algumas das pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento e a experiência dos últimos encontros de estudos. O texto se encerra com as considerações finais que arrematam a discussão.

O desenvolvimento profissional docente como tema de pesquisa

Estudos e pesquisas acerca de desenvolvimento profissional e os desafios da iniciação na carreira docente têm sido foco para discussões pertinentes que acompanham os professores principiantes. De acordo com vários autores nacionais e internacionais (André, 2012; 2018; Ávalos,

2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Lahtermaher, 2022; Marcelo 2009; 2010; Marcelo e Vaillant 2017) o período da iniciação docente é sinalizado pelas dificuldades e desafios encontrados que se somam à insegurança e ao sentimento de incapacidade diante da profissão escolhida.

Nessa ótica, o desenvolvimento profissional docente enquanto processo contínuo de formação, progressão na carreira e melhoria das condições de trabalho, elevando o magistério ao status de profissionalidade (Marcelo, 2010), é um objeto de pesquisa no campo da formação de professores cuja origem possui bases sociológicas relacionadas à constituição da identidade e do reconhecimento dos sujeitos.

Segundo André (2006, p.3), a institucionalização da pesquisa educacional se deu no Brasil a partir da década de 1960, com a expansão dos quadros das universidades e implantação dos cursos de pós-graduação no país. Ela não teve sua origem por iniciativa das universidades, mas induzida por órgãos governamentais com o propósito de subsidiar ações do governo e, embora a trajetória da pesquisa educacional seja relativamente curta, observa-se um crescimento expressivo em pesquisas em educação nos últimos 20 anos no país.

Nesse sentido, Gatti (2000 *apud* André, 2006) afirma que para examinar questões da área educacional é necessário recorrer a enfoques multi/inter e transdisciplinares e aos tratamentos dados em várias dimensões, devido aos possíveis limites que uma única perspectiva possibilita. Assim, no contexto de produção dos trabalhos, o que inclui as pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente, houve grande valorização do olhar "de dentro", de análise da experiência do próprio pesquisador ou de sua colaboração na pesquisa com os próprios participantes (André, 2006, p. 4). Esse entendimento ratifica a proposta ora em tela, na medida em que os pesquisadores buscam, para além de apresentar as ações do FORPEDI, refletir e registrar suas experiências enquanto pesquisadores e profissionais da educação.

FORPEDI e sua contribuição para as pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) como o próprio nome sugere, tem se implicado, desde 2016, no desenvolvimento de pesquisas que gravitam em torno da formação docente, abrangendo temáticas como indução, pesquisa-formação, constituição da identidade profissional e, já o dissemos, desenvolvimento profissional docente.

Nessa senda, com vistas a mapear as contribuições do FORPEDI e situá-lo em meio às pesquisas em educação levadas ao cabo nas últimas décadas, fizemos um levantamento de produções recentes e importantes. Os repositórios que deram suporte à análise documental das investigações desenvolvidas e em desenvolvimento foram os títulos das pesquisas e das publicações afins ao grupo, o cadastro no CNPq, o currículo Lattes dos professores e demais pesquisadores da equipe quanto às orientações acadêmicas (TCC, iniciação científica, mestrado etc.), o *site* do grupo (<http://www.nucleoestudo.ufla.br/forpedi/>) e os quatro últimos encontros de estudos realizados em 2023 em que as pesquisas foram socializadas.

Dezessete pesquisadores compõem o quadro atualizado de recursos humanos do FORPEDI, cujas titulações variam entre doutorado e graduação. Entre a universidade e a educação básica todos os integrantes experimentam cotidianamente o "chão da escola" e suas imbricações no desenvolvimento profissional docente, contribuindo como professores, coordenadores pedagógicos ou gestores, a partir do debate das relações entre a teoria e a prática.

Ademais, no FORPEDI quatro linhas de pesquisa correlacionadas entre si são responsáveis pela orientação metodológica acerca do desenvolvimento profissional docente, da formação de professores e da prática pedagógica. As linhas de pesquisa são: a) Desenvolvimento profissional docente e políticas de formação de professores; b) Didática e formação de professores na educação básica e ensino

superior, c) Processos de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e realidade escolar e d) Práticas pedagógicas e o brincar.

As investigações e ações formativas decorrentes de demandas das escolas e docentes da educação básica têm compreendido estudos e publicações de pesquisa que albergam a pesquisa-formação e que culminam em cursos e ações de extensão com temáticas relacionadas à didática, indução de professores iniciantes, formação continuada e ciclos de debates com docentes da educação básica com foco na reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Esse movimento tem permitido a constituição de uma relação horizontal entre pesquisadores e professores, asse-

gurando a troca de saberes, a partilha e uma postura comprometida com a qualidade do trabalho docente e a construção da profissionalidade (Lima e Lima, 2023), mediante a oportunidade de escutas qualificadas de todos aqueles que fazem parte do movimento de pesquisa situada na escola pública.

A análise dos títulos das investigações concluídas ou em andamento, articulados a projetos guarda-chuva no âmbito do FORPEDI denotam o

aprofundamento do tema desenvolvimento profissional no contexto da escola pública. Suscitam a ideia de amadurecimento do próprio grupo quanto ao refinamento dos objetos de pesquisa, dos referenciais teóricos e por consequência do olhar para o trabalho docente, avançando nas discussões acerca da formação de professores, da didática, das práticas pedagógicas e dos elementos que as circundam, conforme aponta o quadro Quadro 1.

Quadro 1 – Produções recentes do FORPEDI.

Título dos trabalhos	Pesquisador(a)	Orientador(a)	Período
Do acolhimento ao desenvolvimento profissional docente: processos de Indução de professores iniciantes nas escolas públicas de educação básica de Minas Gerais	Francine de P. M. Lima	Francine de P. M. Lima	2023- Atual
Estado da Arte sobre a pesquisa-formação no Brasil	Francine de P. M. Lima	Francine de P. M. Lima	2022- Atual
Formação Docente: contextos e práticas	Francine de P. M. Lima	Francine de P. M. Lima	2019- Atual
Ser professor: dos processos de indução à ressignificação da docência no contexto da educação básica	Francine de P. M. Lima	Francine de P. M. Lima	2018- 2022
A investigação didática na prática docente dos professores dos anos iniciais	Beatriz Maria de Nazaré Siqueira	Francine de P. M. Lima	Em andamento
Iniciativas de indução dos professores iniciantes em uma escola pública do Sul de Minas Gerais	Patrícia de Carvalho Pereira Martins	Francine de P. M. Lima	Em andamento
Professores iniciantes do estado de Minas Gerais e as possibilidades de constituição e redes colaborativas de desenvolvimento profissional docente	Cleunice Cristina da Silva	Francine de P. M. Lima	Em andamento
Necessidades formativas de professores e gestores da rede estadual de Minas Gerais	Márcia Maria Espíndola Gonçalves	Francine de P. M. Lima	Em andamento
Saberes e fazeres artísticos na escola: possibilidades, vivências e aprendizagens de uma educação sensível	Nayane Aparecida Souza Prado	Francine de P. M. Lima	Em andamento
Indução à docência no ciclo da alfabetização: desafios e possibilidades	Marisa Bueno de Bellis	Francine de P. M. Lima	Em andamento
Ações de indução aos professores iniciantes: uma pesquisa-formação com coordenadores pedagógicos	Thays Cristina Aleixo	Gláucia Signorelli	Em andamento
A implementação da BNCC nas escolas de Educação Infantil: uma análise da atuação dos coordenadores pedagógicos em um município mineiro	Thays Aparecida de Carvalho Milagres da paz	Gláucia Signorelli	Em andamento

A formação continuada e a múltipla jornada das professoras da rede pública de educação	Priscila Fernanda da Costa Garcia	Gláucia Signorelli	Em andamento
Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação: Desafios E Possibilidades Dos Efeitos Do Ensino Remoto Na Educação Básica Pós Pandemia	Deisiane Iuly Gonçalves	Braian Veloso	Em andamento
Saberes sensíveis e documentação pedagógica: poéticas para uma didática comprometida com as infâncias	André José Rodrigues Júnior	Francine de P. M. Lima	2024
O uso dos casos de ensino no processo de qualificação da docência da didática e da docência na educação básica	Francine de Souza Rezende Leite	Francine de P. M. Lima	2023
Tornar-se professor no contexto da pandemia	Mariana Melo Costa	Francine de P. M. Lima	2023
O trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico e a formação docente no contexto da escola.	Érika Maria de Souza	Francine de P. M. Lima	2023
O papel do supervisor pedagógico no processo de acolhimento dos professores iniciantes na rede municipal de Nepomuceno	Cátia Cecília dos Santos Romualdo	Francine de P. M. Lima	2022
Diálogos e (re)construções de um grupo de supervisores pedagógicos sobre as práticas formadoras: contribuições da pesquisa-formação	Kelly Cristina Teixeira Lazarini	Francine de P. M. Lima	2022
Casos de ensino no Processo de Indução de Professoras Iniciantes na Educação Infantil	Danuza Roberta Pereira Lima	Francine de P. M. Lima	2021
Desafios enfrentados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de indução à docência	Lívia Almeida Passos	Francine de P. M. Lima	2020

Fonte: Dos Autores (2024).

Vale registrar que apesar da criação do FORPEDI em outubro de 2016, o desenvolvimento de pesquisas vinculados ao PPGE e a projetos guarda-chuva iniciaram no ano de 2018, culminando na publicização das pesquisas a partir de 2020.

As atividades mais recentes, conduzidas, sobretudo, por mestrandas, têm focado na perspectiva da indução profissional e das condições de trabalho docente, mediante o diálogo e a percepção dos pesquisadores e dos professores das escolas envolvidos nas pesquisas sob o viés do desenvolvimento profissional da docência.

A escuta qualificada e a construção de conhecimento coletivo acerca das necessidades formativas e de trabalho docente têm permitido a estruturação de rotas de pesquisa que compreendem a permanência na profissão e a qualidade da educação desenvolvida nas escolas como dependentes das garantias de condições de trabalho. Condições que envolvem ações institucionalizadas e contextuais que abarquem os professores iniciantes, a formação continuada e o assessoramento inclusive dos experientes, em experiências exitosas de mentoria, colaboração e comunidades educativas. A investigação de tais processos têm indicado o quanto a construção da profissionalidade está relacionada à socialização e à formação da identidade coletiva de trabalho.

A construção das rotas de pesquisa comunga com as ideias de organicidade e de complexidade próprias de relações de socialização institucionalizadas e de largo alcance como é o caso da educação. As discussões nos encontros de estudo partem do pressuposto de que as respostas aos problemas educacionais não são dadas senão pela garantia de uma conjuntura reflexiva que

endossa a defesa pela qualidade da educação. Tal mudança paradigmática não pode ser feita sem a presença da pesquisa e da produção acadêmica dentro e a partir do universo real da escola e das experiências com a educação, de modo que a rigorosidade metodológica possa atribuir sentido aos resultados e às suas análises.

Destacam-se, nas motivações dos projetos atuais, a proposição da análise da percepção dos participantes envolvidos nas pesquisas, sejam eles professores da

educação básica ou pesquisadores. Nessa perspectiva, os quatro últimos 8

encontros de estudo, em 2023, foram tomados mediante diário de campo e as reflexões abordaram a percepção enquanto representação consciente dada pela experiência de espaço e de tempo em contextos de presença, nas suas dimensões individuais, conjuntas e coletivas (Veríssimo, 2019).

Sendo assim, o professor iniciante foi o objeto de debate em diferentes encontros de estudos e de forma pontuada no primeiro encontro, abrindo as discussões. Compreender os delineamentos conceituais envolvidos nessa etapa da carreira docente, tanto na perspectiva dos autores referência quanto dos pesquisadores participantes, definiu o trabalho. Os relatos evidenciaram como o excesso de funções "consome" o professor que não se sente preparado para fazer "tantas escolhas". Evidenciou-se que pesquisas com professores iniciantes exigem cuidado metodológico vigilante no planejamento de entrevistas e de grupos de discussão, uma vez que, na condição de forasteiros ou "outsiders" provisórios (LAHTERMAHER, 2021), em muitas situações o silêncio tácito torna-se um comportamento de proteção.

O segundo encontro de estudos tratou do refinamento das escutas de pesquisa e nesse momento notabilizaram-se a gestão de sala de aula e a contribuição de professores experientes, validando a possibilidade de mentoria como um instrumento de indução.

Por sua vez, a fragilidade metodológica, o rigor e a qualidade das pesquisas em educação foi o tema do terceiro encontro. Com base na leitura prévia das pesquisas de André (2013) foi discutido o quanto o rigor metodológico, relatórios descritivos, inclusive relacionando os intervenientes, quadros teóricos bem

estruturados e uma análise densa triangulam as pesquisas e endossam a relevância científica. A autopercepção foi a evidência revelada nesse grupo de discussão. Compreendeu-se que a dimensão pormenorizada do fenômeno demanda aprofundamento do processo investigativo, aprimoramento e estudo, evitando os viesamentos de pesquisa.

O último encontro de discussão teve uma participação mais intensa do coletivo de pesquisa, uma vez que os referenciais teóricos estavam mais amadurecidos e os processos investigativos mais burilados. As ações de indução que se constituíram como objeto de estudo foram discutidas sob a perspectiva do olhar de formador, a partir da escuta ativa do "chão da escola". Os termos sensíveis aos procedimentos de campo, como as colocações imperativas foram discutidas no âmbito da maturidade metodológica, visando ao desenvolvimento de trabalhos mais consistentes cientificamente.

As propostas de formação em contexto debateram o acolhimento e a mentoria de professores iniciantes. Professores iniciantes que fazem parte do Grupo de pesquisa expuseram suas angústias diante do espaço da escola e os prejuízos ocasionados por atividades esporádicas de acolhimento. Nossos construtos apontaram para as relações de confiança e adesão que projetos consistentes são capazes de construir, a partir da frequência e da intensidade de pautas formativas coerentes com as demandas da escola, uma vez que dois elementos identificados como chaves da indução foram a criação de referências e a criação de cultura institucional.

As escutas desenvolvidas foram analisadas a partir da premissa: "quais dados, no contexto da profissionalidade, essa escuta traz para o nosso grupo?"; "Que lugar ocupamos no processo de escuta?". Tais indagações fazem parte do repertório de reflexões dos pesquisadores que trabalham na esfera da pesquisa formação.

As pesquisas bibliográficas apresentadas nas discussões apontaram para os elementos socioemocionais presentes na profissão docente: necessidade de acolhimento, medos, indícios de hostilidade e período probatório configuraram as fragilidades apontadas. No viés do debate sobre o trabalho docente, ponderou-se sobre as possíveis contribuições para o fortalecimento dos professores, dentre eles o efeito das redes colaborativas no desenvolvimento e na formação da identidade profissional. Como avaliação final do processo, refletimos sobre a função da escola de potencializar elaborações humanas mais qualificadas.

Considerações finais

As pesquisas desenvolvidas pelo Forpedi denotam o compromisso de um grupo de pesquisadores com o fortalecimento da educação empreendida no contexto da educação básica, notadamente na sala de aula quando trazem para o centro das discussões questões atinentes ao desenvolvimento profissional docente, considerando as nuances que o cercam. Voltar-se com um olhar analítico e crítico para o trabalho docente, para os processos de ensino-aprendizagem e para os desafios enfrentados pelos docentes, notadamente os iniciantes, reafirma o compromisso com a produção de conhecimentos profissionais em benefício dos docentes, dos estudantes e da escola pública.

Assim, pesquisas e discussões acerca da proposta de acolhimento e acompanhamento para os professores iniciantes, enfatizando o desenvolvimento profissional, reforçam o diálogo e a parceria com os professores mais experientes inseridos como sujeitos que fazem parte da realidade da educação brasileira, em especial a mineira. As pesquisas do FORPEDI, pois, reverberam vozes potentes e sólidas sobre o tema formação e desenvolvimento docente com a perspectiva e visão de profissionais que estão no "chão da escola". Configuram-se estudos que apresentam riqueza nas articulações e possibilitam, em conversa com os pares, novas perspectivas de criação de estratégias e planejamentos pautados na realidade educacional e social, abrindo espaços para a concretização de iniciativas de indução docente profícuas que favoreçam a qualificação dos docentes, aprimoramento de suas práticas e, sobretudo, a permanência na profissão de forma segura, consciente e crítica.

Portanto, o FORPEDI avança nas discussões e pesquisas correlatas ao tema, mencionando a relevância para estudos futuros e criação de programas de indução docente com base no acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes, a fim avançar no desenvolvimento profissional e na valorização do professor no Brasil.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista Da Faeeba**- Educação E Contemporaneidade, Salvador, V.22, N.40, P. 95-103, Jul./Dez.2013

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. Pesquisa em Educação Ambiental, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6112>.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.145, p. 112-129, jan./abr.2012.

ÁVALOS, Beatrice. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. **Anais**. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago de Chile, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da; 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**, v. 14, p. 1-15, e4149114, 2020.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

LIMA, Francine de Paulo Martins. LIMA, Danuza Roberta Pereira. Indução Docente Na Educação Infantil: O que dizem as teses e dissertações de 2015 a 2019? In: Cruz, Gisele Barreto. Jimenez-Narvaéz (Orgs.). **Formação e inserção profissional docente em contexto**: debates entre Brasil e Colômbia. 1.Ed. Jundiaí [Sp]: Paco, 2023, P317-436.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, 3 (3), p. 11-49, 2010.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), p. 1224-1249, 2017.

VERÍSSIMO, Danilo Saretta. Fundamentos para a problematização da percepção e da atenção na contemporaneidade. **Psicologia e Sociedade**, 31. 2019. Acessado 12 em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31183355>

O CORPUS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE CORPUS OF SCIENTIFIC PRODUCTION ON THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND TEACHER TRAINING

Simone Regina Manosso Cartaxo¹⁸⁹

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil
Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – GEPEDIDO
Eixo 2- Texto de pesquisas relacionadas a uma das linhas de investigação
do grupo de pesquisa

Jaqueline de Moraes Costa¹⁹⁰

UTFPR. Secretaria Estadual de Educação - PR, Ponta Grossa, Brasil
Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – GEPEDIDO

Keila Santos¹⁹¹

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil
Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – GEPEDIDO

Victoria Mottim Gaio¹⁹²

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, Brasil
Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – GEPEDIDO

Resumo

O objetivo deste texto é analisar o corpus da produção científica sobre o coordenador pedagógico e a relação com a formação de professores a fim de identificar as tendências investigativas. Compreende-se que o coordenador pedagógico, como objeto de investigação nas pesquisas em educação, abrange diferentes temáticas. Nesse sentido, analisar as investigações sobre esse profissional possibilita visualizar como tem sido o desenvolvimento do seu trabalho, das suas atribuições e as concepções presentes sobre esse profissional, levando em conta o contexto de atuação e as múltiplas cobranças e exigências. Realizou-se uma revisão sistemática de literatura na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, analisando os trabalhos, localizados em categorias. Os resultados apontam para a ênfase em pesquisas sobre a formação continuada para o coordenador pedagógico e a formação oferecida na escola por este profissional; investigações sobre as políticas e legislações sobre o trabalho do coordenador evidenciam as múltiplas atribuições e cobranças, refletindo sobre as concepções presentes de visões tecnicistas e burocratização. As pesquisas denunciam diferentes questões sobre o trabalho do coordenador e favorecem o movimento de defesa deste profissional.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Revisão Sistemática de Literatura. Tendências Investigativas.

189 **Simone Regina Manosso Cartaxo**, ORCID: 0000-0002-8670-6324. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Pedagogia. Licenciaturas. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Professora de Didática nas Licenciaturas. Coordenadora do GEPEDIDO. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-UEPG. Contribuição de autoria: organização e elaboração do material. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9326211816965126> E-mail: simonemcartaxo@hotmail.com

190 **Jaqueline de Moraes Costa**. ORCID: 0000-0003-2161-5509. Professora Pedagoga da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná (SEED/PR). Professora Substituta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Participante (como pesquisadora) dos grupos de pesquisa GEPEDIDO e Abordagens e referenciais para o ensino-aprendizagem de matemática. Contribuição de autoria: organização e elaboração do material. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544958278600487> E-mail: j.moraiscosta@hotmail.com

191 **Keila dos Santos**. ORCID: 0009-0006-2597-2529. Professora substituta da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora Educacional na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carambeí – PR. Contribuição de autoria: organização e elaboração do material. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2962602165811153> E-mail: santos_keila@hotmail.com

192 **Victoria Mottim Gaio**, ORCID: 0000-0001-9254-749X. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Pedagogia. Licenciatura em Pedagogia. Doutora em Educação pela UEPG. Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia. Pedagoga da Rede Estadual de Ensino. Membro do GEPEDIDO. Contribuição de autoria: organização e elaboração do material. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4962920587904968> E-mail: vmgaio@uepg.br

Abstract

The objective of this text is to analyze the corpus of scientific production on the pedagogical coordinator and the relationship with teacher training in order to identify investigative trends. It is understood that the pedagogical coordinator, as an object of investigation in education research, covers different themes. In this sense, analyzing the investigations about this professional makes it possible to visualize how the development of their work, their duties and the current conceptions about this professional has been like, taking into account the context of their work and the multiple demands and demands. A systematic literature review was carried out in the Digital Library of Theses and Dissertations, analyzing the works, located in categories. The results point to the emphasis on research on continuing training for the pedagogical coordinator and the training offered at school by this professional; investigations into the policies and legislation on the coordinator's work highlight the multiple responsibilities and demands, reflecting on the present conceptions of technical views and bureaucratization. Research reveals different issues about the coordinator's work and favors the defense movement for this professional.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Systematic Literature Review. Research trends.

Introdução

O reconhecimento do trabalho do coordenador pedagógico (CP), nas instituições educativas, tem sido alvo de múltiplas investigações, as quais possuem problemáticas e enfoques diferenciados, evidenciando os elementos da prática deste profissional.

O coordenador pedagógico é compreendido, a partir dos apontamentos de Franco (2016, p.19-20), como um educador que precisa "[...] produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado." Sendo assim, o trabalho a ser desenvolvido é voltado à "organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis" (*ibid.* p.20).

As áreas de atuação são destacadas por Pinto (2011) voltando-se para a coordenação do trabalho pedagógico, com ênfase nas atividades escolares junto aos professores e alunos; os programas de desenvolvimento profissional dos educadores sendo o coordenador o mediador do processo de formação continuada na escola; e a articulação da escola com a comunidade local, promovendo a efetiva participação de todos.

A função do coordenador contribui significativamente para a escola ao trabalhar na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, na elaboração de projetos para a formação dos professores, articulação com a comunidade escolar entre outras. (Placco; Souza; Almeida, 2012; Placco, 2012). As atividades pedagógicas envolvendo as discussões coletivas, a coordenação de reuniões, acompanhamento das avaliações, assistência direta aos professores, desenvolvendo uma gestão participativa, serão o foco de seu trabalho, de acordo com Libâneo (2018).

Autores como Domingues (2009), Placco (2012) e Placco, Souza e Almeida (2012, 2016) têm discutido sobre o papel do coordenador na escola, destacando as suas múltiplas funções e as dificuldades encontradas na prática. Destra elas, destaca-se a sobrecarga de tarefas, questões burocráticas, "apagar incêndios", demandas externas, entre outras questões. Ao tratarem sobre as dificuldades encontradas pelos CP, torna-se evidente o reflexo da fragmentação do supervisor e orientador aos moldes do sistema capitalista ainda presente na constituição deste profissional.

Nesse sentido, compreendemos que o coordenador está envolto em um contexto contraditório, por um lado, entendendo sua função principal de articular a prática pedagógica para a transformação (Franco, 2016), porém vivenciando um contexto permeado por visões gerencialistas e neoliberais, que exigem desse profissional práticas imediatistas e tecnicistas para atender as diversas demandas do sistema, impactos esses que vêm sendo elencados por autores como Hypolito (2011) e Freitas (2018).

Toda essa conjuntura que permeia o trabalho do coordenador pedagógico nos chama a atenção diante do reconhecimento do seu trabalho, bem como o olhar para as diferentes pesquisas que são realizadas sobre este objeto. No Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente (GEPEDIDO) temos realizado estudos que envolvem o trabalho do CP, sua prática, formação continuada, dificuldades e possibilidades de atuação. Tais investigações reforçam a relevância do papel do coordenador nas instituições educativas e também evidenciam que mudanças e transformações nas concepções de trabalho são necessárias, visto que o contexto contraditório de atuação tem colocado em pauta a identidade deste profissional.

Sendo assim, com a realização de estudos e pesquisas acadêmicas sobre essa temática, sentimos a necessidade de compreender a produção científica sobre o coordenador pedagógico, buscando por pesquisas acadêmicas que investiguem seu trabalho nas diferentes regiões brasileiras. Para tanto, realizamos um levantamento de pesquisa por meio do projeto de pesquisa denominado "Coordenador pedagógico: contextos, práticas e relações", que teve o objetivo geral de analisar a produção do conhecimento sobre o coordenador pedagógico envolvendo os contextos de trabalho, as relações nele estabelecidas, as suas práticas e as implicações para o trabalho docente a fim de revelar os múltiplos enfoques e perspectivas assumidas nas pesquisas. Resultados completos da pesquisa encontram-se em Gaio *et al* (2024).

No presente texto, abordamos um recorte da pesquisa realizada, com o objetivo de analisar o corpus da produção científica sobre o coordenador pedagógico e a relação com a formação de professores a fim de identificar as tendências investigativas.

Metodologia

Esta pesquisa fundamentou-se na revisão sistemática de literatura abordada por Ramos, Faria e Faria (2014, p.20) e Romanowski, Ens (2006). Primeiramente, buscamos definir as palavras-chave e/ou descritores que seriam utilizados para realizar a busca de teses e dissertações nas bases de dados. Nesta busca, realizamos diferentes tentativas utilizando palavras-chave em duas bases: Teses e Dissertações Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). No entanto, verificou-se que o uso do termo "coordenador pedagógico" abordava um maior número de pesquisas, até mesmo envolvendo o pedagogo, e que a base de dados da BDTD possibilitou reunir um maior número de pesquisas.

Desta forma, em 2022, realizamos a pesquisa na BDTD com a palavra-chave: "coordenador* pedagógico*" e localizamos 877 teses e dissertações. A referida base de dados possibilita a realização do *download* de um arquivo em planilha eletrônica contendo identificação, título, resumo, abstract, autor, palavras-chave, instituição, programa, tipo, acesso, ano de publicação, link de acesso e formato.

O arquivo foi compartilhado entre as integrantes do projeto para iniciarmos uma primeira análise, na qual realizamos a identificação das pesquisas que tinham como foco central e sujeito da investigação o coordenador pedagógico. Tal processo se deu pela leitura do título e do resumo para identificar o objeto de pesquisa, sendo que aquelas que não apresentavam essa característica eram eliminadas da análise; já aquelas que se encaixavam no critério de inclusão, eram previamente categorizadas de acordo com suas temáticas, em uma tabela coletiva do grupo.

Após a realização da primeira etapa de análise, tivemos a exclusão de 618 pesquisas, contando então com um *corpus* de 259 trabalhos distribuídos em 82 temáticas. A partir da apreciação dos temas de estudos das produções, foi possível definir 14 categorias de análise. Para este estudo consideramos quatro, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1: Categorias e temáticas de pesquisa

Categoria	Temáticas de pesquisa	Total: 259
Formação continuada para o coordenador pedagógico	Formação continuada do CP	44
	Formação continuada do CP que trabalha na Secretaria de Educação	
	Espaços de aprendizagem do CP	
	Formação continuada do CP da Educação Infantil	
	Formação continuada do CP em escolas de tempo integral	
	Formação inicial / Contributos do curso de Pedagogia	
	Reuniões pedagógicas para coordenadores nos ambientes presenciais e digitais	

Formação continuada como atribuição do coordenador pedagógico	Formação de professores (continuada)	59
	Formação de professores para a educação infantil	
	Formação de professores para alfabetização	
	Formação de professores para os anos iniciais do EF	
	Formação de professores para matemática	
	Formação de professores para o Ensino Médio	
	Formação de professores sobre o preconceito contra a diversidade sexual	
	Formação de professores para transição das etapas de ensino	
	Formação de professores iniciantes para o ensino na Educação Profissional	
Constituição do Coordenador Pedagógico	Desenvolvimento profissional do CP iniciante	34
	Desenvolvimento profissional do CP	
	Identidade	
	Constituição do CP	
	Saberes profissionais do CP	
	Subjetivação da constituição do CP	
	Representações Sociais do CP	
	significações do CP sobre a sua atuação no processo de construção do projeto formativo de sua unidade escolar.	
	Avaliação das atribuições e competências do CP	
	Condições de trabalho (rotatividade) do CP	
A prática pedagógica do coordenador pedagógico	coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia	32
	CP e o apoio ao planejamento docente	
	Gestão pedagógica e acompanhamento docente	
	O CP como promotor do trabalho docente coletivo	
	CP e o professor iniciante	
	interpretações sobre o trabalho do coordenador pedagógico referente à HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo)	
	Prática pedagógica e organização do trabalho pedagógico	
	Prática do orientador educacional	
	Dificuldades e possibilidades da prática	
	o papel do supervisor escolar	
	supervisão pedagógica	
Práticas crítico colaborativas em reuniões pedagógicas/formação		
O trabalho do CP na organização das reuniões e no encaminhamento das interações		

Fonte: As autoras (2022)

Tendências investigativas sobre o coordenador pedagógico e a relação com a formação de professores

As categorias foram organizadas a partir do agrupamento de temáticas investigativas, tendo como objeto o coordenador pedagógico. Verificamos que as pesquisas possuem diferentes ênfases em relação ao trabalho desenvolvido pelo CP, como, por exemplo, olhares para a formação continuada, para o acompanhamento desenvolvido na escola, para as avaliações externas, entre outras temáticas. Desta forma, buscamos analisar o corpus investigativo e apresentamos a seguir as descrições de três categorias que, para fins deste estudo, dialogam mais especificamente com o campo da formação de professores.

A categoria "Formação continuada para o coordenador pedagógico" envolve pesquisas que possuem como foco a análise das formações continuadas que são oferecidas aos próprios coordenadores durante a sua trajetória profissional, envolvendo diferentes temáticas de estudo. As investigações envolvem a formação do CP em redes públicas e em diferentes etapas de ensino, como a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, mas abrangem um ponto em comum ao discutir a importância da formação continuada ao CP, principalmente ao que diz respeito ao seu papel de formador na escola.

As pesquisas demonstram que formações que emergem de questões da prática, das dificuldades e necessidades, contribuirão para o trabalho deste profissional e se referem tanto àquelas oferecidas pelas redes de ensino e secretarias de educação, reuniões pedagógicas, ou então aquelas oferecidas por outras instituições a partir de cursos e especializações. Há pesquisas que tratam dos contributos da formação inicial do CP, no curso de Pedagogia, à sua atuação nas escolas, também defendendo a continuidade nas formações continuadas.

A falta de formação continuada ao coordenador pedagógico é apontada com veemência pelas pesquisas como um fator que impacta no trabalho e na identidade profissional. Destaca-se a apresentação de limites e possibilidades das formações continuadas, e diferentes pesquisas que buscam contribuir para a elaboração de futuras formações, demonstrando formas de desenvolvê-las, tendo como foco a troca de experiências, os estudos, o diálogo, considerando as necessidades dos coordenadores pedagógicos.

A categoria "Formação continuada como atribuição do coordenador pedagógico" analisa as produções cujo objeto foram as formações promovidas pelo coordenador junto aos profissionais da escola. Entre os objetivos dos trabalhos, destacam-se análises sobre a gestão das formações, compreendendo as formas de direcionamento, estratégias e organização do espaço e tempo. Destaca-se ainda o interesse das pesquisas em identificar desafios e contribuições para a efetivação da formação em serviço dos docentes, bem como as interferências presentes, entre elas, em destaque, as políticas públicas.

Outro viés nessa categoria foram os estudos sobre a formação continuada desenvolvida em momento de hora-atividade do professor, em especial, em momentos de trabalho pedagógico coletivo. As pesquisas buscam demonstrar os efeitos ou impactos da formação continuada no trabalho docente. Por fim, elencamos estudos que privilegiaram formações com temáticas específicas, tais como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Alfabetização, Anos Iniciais, Ensino da Matemática, Ensino Médio, Preconceito e Diversidade Sexual, Transição entre as Etapas do Ensino e Professores Iniciantes na Educação Profissional.

Em seus resultados, destacam-se discussões sobre as condições necessárias ao coordenador pedagógico para o desenvolvimento desta importante ação, que é a formação continuada desenvolvida no campo escolar; denunciam ações de formação desarticuladas com o projeto ou as necessidades da escola e a falta de clareza por parte do coordenador, de sua atuação como formador, muitas vezes por consequência das políticas públicas para formação continuada de professores. Por outro lado, reforçam a escola como *locus* privilegiado da formação continuada, momento este caracterizado por multideterminantes, capaz de aprimorar a prática pedagógica e, por consequência, a emancipação dos sujeitos para a transformação da realidade. Percebe-se que a formação continuada, quando realizada pelo coordenador pedagógico, está caracterizada em diferentes concepções, desde a racionalidade técnica até a emancipatória.

A categoria "Constituição do Coordenador Pedagógico", aborda pesquisas relacionadas ao processo de constituição e construção da identidade e da profissão do coordenador, as representações sociais e significações, bem como os saberes profissionais e as condições de trabalho. Destacam-se as diferentes temáticas relacionadas aos coordenadores iniciantes e o reconhecimento do seu papel e suas atribuições, envolvendo os sentidos e significados da atividade do CP. Também abordam os limites e as possibilidades de ação, de formação e de transformação dos coordenadores; as implicações das condições de trabalho, o contexto de formação e os elementos facilitadores ou dificultadores, como questões salariais, falta de recursos humanos e físicos, bem como relações interpessoais no contexto de trabalho.

A ênfase nas pesquisas para a construção da identidade deste profissional aponta que função do coordenador permanece em discussão sobre as especificidades e a constituição do seu trabalho, diante disso, as discussões sobre os saberes profissionais do coordenador a partir de suas rotinas de acompanhamento pedagógico e de suas ações articuladoras, formadoras e transformadoras das práticas educacionais torna-se relevante para a defesa de sua atuação. As significações dos próprios coordenadores pedagógicos sobre a sua atuação, os desafios, condições de trabalho e as atribuições legais que amparam reflexões sobre as funções e o seu desempenho são basilares para a defesa de sua identidade. Outro aspecto relevante é em relação à formação inicial visto que há coordenadores pedagógicos não graduados em Pedagogia que se apropriam dos conhecimentos pedagógicos no exercício de sua função, as pesquisas evidenciam a importância de um profissional habilitado em Pedagogia para o exercício da função de coordenador pedagógico.

A categoria "A prática pedagógica do coordenador pedagógico" elencam pesquisas sobre as ações do CP no seu cotidiano, apontando o trabalho junto aos professores iniciantes, no que diz respeito ao planejamento do processo de formação continuada, no papel de agente ativo no pro-

cesso de constituição docente e inserção destes profissionais no contexto do trabalho, além disso, as ações com os demais professores da escola de acompanhamento, reflexão e transformações da prática são destacadas nas investigações.

Os coordenadores reconhecem-se enquanto formadores em serviço, porém encontram dificuldades para realizar sua tarefa devido a outras atribuições de caráter administrativo e pedagógico. Neste sentido, destacam-se ainda nas pesquisas a predominância das ações de cunho burocrático para estes profissionais. Contextualizar e compreender a função do CP, delinear dificuldades, desafios e possibilidades são características evidentes nas pesquisas dessa categoria.

Após a descrição das categorias de análise, é possível sintetizar os estudos realizados sobre o coordenador pedagógico nas teses e dissertações a partir das seguintes contribuições:

- Formações continuadas que partam das necessidades práticas contribuem ao trabalho do CP;
- A falta de formação ao CP é um fator que impacta o trabalho e a identidade deste profissional;
- As formações promovidas pelo CP na escola são evidenciadas ao contribuírem com o trabalho docente.
- A constituição do CP é compreendida a partir de diferentes enfoques, envolvendo sua formação, limites e possibilidades da prática, condições de trabalho, relações interpessoais, construção da identidade, evidenciando a importância de formação para o exercício da função.

Considerações finais

Reconhecendo o papel do coordenador pedagógico nas instituições educativas, reforçamos a relevância de suas atribuições e contribuições ao processo educativo, por esse motivo, tivemos como foco as diferentes pesquisas já concluídas e buscamos realizar uma revisão sistemática da literatura, a fim de identificar as tendências investigativas.

Destacamos que o quantitativo de pesquisas e as ênfases investigativas estão voltadas para a formação continuada do coordenador pedagógico e formações realizadas por esse profissional na escola, enfatizando o seu papel de formador. Identificamos que a defesa pela formação deste profissional evidencia-se nos dados, o que fortalece as discussões para o papel formador e mediador do CP nas instituições.

Desde a sua formação inicial, à sua inserção ao trabalho e a formação continuada que recebe, as perspectivas tecnicistas, neoliberais, e/ou visões mais democráticas estão presentes, no entanto, tem-se evidenciado, de acordo com as pesquisas, as visões fragmentárias e hierárquicas. Essa identificação provoca reflexões sobre como a conjuntura política impacta o trabalho do coordenador e, por consequência, o direcionamento das ações a serem efetivas (ou a serem silenciadas) no contexto escolar.

Por fim, vemos que o movimento de denúncia dos impasses e limitações ao trabalho do CP amplia-se na atualidade, o que torna necessário ser tomado como ponto de partida para repensar e defender o papel deste profissional na escola, enfatizando em anúncios de possibilidades de articulação do trabalho e de práticas coletivas e democráticas dos profissionais da educação, função principal do coordenador pedagógico escolar.

Referências

ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Revista Estudos em Avaliação Educacional São Paulo**, v.27 n.64 p.70-94, jan-abr. 2016.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, M. A. S. Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (Orgs). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 15-32.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo, Expressão Popular, 2018.

GAIO, V. M.; COSTA, J. de M.; CARTAXO, S. R. M.; BACH, D.; SANTOS, K.; PEREIRA, S. DE S. O corpus da produção científica sobre o coordenador pedagógico: tendências investigativas. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 19, p. e24do2006, 2024. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2611>. Acesso em: 2 mar. 2024.

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialistas da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. v. 21, n. 38, p.59-78, out./dez., 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. DE S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-24.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogos Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

**PESQUISA COM PROFESSORES INICIANTES EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL**

**RESEARCH WITH BEGINNING TEACHERS IN A CONTEXT OF
SOCIAL VULNERABILITY: TRAINING PERSPECTIVES FOR SOCIAL JUSTICE**

Giseli Barreto da Cruz¹⁹³

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - UFRJ, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – Geped

Cecília Silvano Batalha¹⁹⁴

Fundação Municipal de Educação de Niterói, Niterói - SME, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – Geped

Fernanda Lahtemaher¹⁹⁵

Colégio de Aplicação da UFRJ - CAP, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – Geped

Talita da Silva Campelo¹⁹⁶

Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias - SME, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – Geped

Resumo

O trabalho descreve pesquisa em andamento, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq), dirigida aos professores iniciantes em escolas públicas atravessadas pelos contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social, mediante um programa de indução profissional pela via de uma pesquisa-formação com foco na justiça social. Busca responder a seguinte questão: Como é ser e tornar-se professor entre as incertezas do início da profissão e os contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social que atravessam as escolas públicas do Rio de Janeiro? Comprometido com os desafios de uma educação democrática, voltada para a justiça social, e inscrito no campo da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, é conduzida na perspectiva da pesquisa-formação como estratégia de indução profissional. Teoricamente considera cinco frentes argumentativas: indução docente; formação de professores para a justiça social; território e vulnerabilidade social; subjetivação docente; pesquisa narrativa em interface com pesquisa-formação. Os participantes são professores da Educação Básica iniciantes na carreira, com até cinco anos de exercício profissional como efetivo em escola pública, localizada preferencialmente em área socialmente vulnerável do Rio de Janeiro, selecionados mediante edital público. Pretende-se com os seus resultados fomentar o desenvolvimento de um processo de indução profissional baseado na narrativa, na dialogicidade e na hori-

193 **Giseli Barreto da Cruz**, ORCID: 0000-0001-5581-427X. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Doutora em Educação (PUC-Rio), Professora da Faculdade de Educação da UFRJ, Coordenadora do Geped/UFRJ/CNPq. Coordenadora do GT8 da ANPEd (2024-2025), Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, Cientista do Nosso Estado, FAPERJ. Contribuição de autoria: Coordenação da pesquisa, escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755499489661099> E-mail: giselicruz@ufrj.br

194 **Cecília Silvano Batalha**, ORCID: 0000-0003-1012-3007. Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação). Doutora em Educação (UFRJ), Professora na Fundação Municipal de Educação de Niterói - RJ (FME) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/FE-UFRJ). Contribuição de autoria: Mediação na pesquisa-formação, escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0118733231761980> E-mail: ceciliasilvano@yahoo.com.br

195 **Fernanda Lahtemaher**, ORCID: 0000-0003-1891-8285. Colégio de Aplicação da UFRJ – Cap UFRJ; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação). Doutora em Educação (UFRJ), Professora no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP UFRJ) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/FE-UFRJ). Contribuição de autoria: Mediação na pesquisa-formação, escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6621147691893463> E-mail: felahter@gmail.com

196 **Talita da Silva Campelo**, ORCID: 0000-0002-8994-4109. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias - SME; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação). Doutora em Educação (UFRJ), Professora na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias - RJ (SME) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/FE-UFRJ). Contribuição de autoria: Mediação na pesquisa-formação, escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5523292235711948> E-mail: talitacampelo@gmail.com

zontalidade das relações, o que pressupõe o delineamento de fundamentos e a sistematização de materiais, estratégias e práticas constitutivas de um dispositivo de formação com marcas distintas daqueles já constituídos e prevaletentes no âmbito das políticas públicas vigentes.

Palavras-chave: Indução profissional docente. Pesquisa-Formação. Grupo de Pesquisa. Formação de Professores. Professor iniciante.

Abstract

The work describes ongoing research, developed by the Study and Research Group on Didactics and Teacher Training (Geped/UFRJ/CNPq), aimed at beginning teachers in public schools experiencing contexts of educational inequality and social vulnerability, through an induction program professional through research-training focused on social justice. It seeks to answer the following question: What is it like to be and become a teacher amid the uncertainties of beginning the profession and the contexts of educational inequality and social vulnerability that permeate public schools in Rio de Janeiro? Committed to the challenges of a democratic education, focused on social justice, and inscribed in the field of narrative as an (auto)biographical activity, it is conducted from the perspective of research-training as a professional induction strategy. Theoretically, it considers five argumentative fronts: teacher induction; teacher training for social justice; territory and social vulnerability; teaching subjectivation; narrative research in interface with research-training. The participants are Basic Education teachers who are new to their careers, with up to five years of professional experience working in a public school, preferably located in a socially vulnerable area of Rio de Janeiro, selected through a public notice. Its results are intended to encourage the development of a professional induction process based on narrative, dialogicity and horizontality of relationships, which presupposes the outlining of foundations and the systematization of materials, strategies and practices that constitute a training device with different marks from those already constituted and prevailing within the scope of current public policies.

Keywords: Professional teaching induction. Research-Training. Search group. Teacher training. Beginning teacher.

O contexto de produção da pesquisa

O estudo em relato integra a programação de pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), vinculado ao Laboratório, de mesmo nome (Leped), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O Geped desde 2009, quando foi fundado, se dedica à produção de pesquisas entrelaçadas com ensino e extensão, tendo por compromisso a geração de conhecimentos decorrentes de fazeres e saberes docentes que contribuam para o desenvolvimento profissional do professor. A formação de professores defendida é aquela que está comprometida com a justiça social (Zeichner, 2008), visto não apenas reconhecer as diferenças culturais e ser crítico às evidências das desigualdades sociais, mas efetivamente pensar como as práticas pedagógicas se orientam no sentido de enfrentar e diminuir essas desigualdades, oportunizando aprendizagens significativas e situadas nos contextos culturais específicos em que elas são realizadas. A formação docente, traduzida em suas ações, evoca a autoria de professores que, no movimento de "caminhar para si" (Josso, 2010), refletem sobre suas experiências e produzem saberes sobre suas práticas, articulando-as com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

Nessa direção, a investigação em andamento e ora relatada tem referência em pesquisa anterior do Geped, apoiada pelo CNPq (Edital Universal 2018) e pela FAPERJ (Programa Cientista do Nosso Estado 2021), a qual foi conduzida em contexto interinstitucional e multicêntrico, com o objetivo de analisar as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores que estão em seus primeiros anos de exercício profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2022). Sumariamente, as constatações desse estudo indicaram que a pesquisa-formação se confirmou como um dispositivo profícuo de indução docente e de (trans)formação no processo de vivê-la coletivamente, posto que a formação por ela engendrada se traduziu em um percurso de reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional. A indução docente pela via da pesquisa-formação se desenvolveu em meio ao processo de investigar *com* o professor e não *sobre* ou *para* ele, firmando-se como formação baseada em uma concepção emancipatória e comunitária de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares (Cruz; Farias; Hobold, 2022; Cruz; Paiva; Lontra, 2023; Cruz; Batalha; Campelo, 2023).

Como desdobramento dessa pesquisa, emergiu a temática e problemática do estudo em curso com foco na formação de professores iniciantes e seu processo de subjetivação docente em contextos de vulnerabilidade social: perspectivas de indução para a justiça social.

Tal pesquisa integra um projeto maior, financiado pelo Edital Universal 2023 (CNPq/MCTI Nº 10/2023 UNIVERSAL - Grupos consolidados - Faixa B), coordenado pela professora Dr^a Giseli Barreto da Cruz (UFRJ), sob o título “Desafios ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes: demandas políticas e perspectivas práticas de indução docente”, o qual reúne pesquisadores doutores da Educação Básica e da Educação Superior, de distintos estados e regiões do Brasil e de países sul americanos, notadamente Chile e Colômbia.

A pesquisa maior, atenta às demandas político-educacionais sobre formação docente, se delinea em torno de desafios ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, dirigindo-se à produção de políticas e práticas de indução, enquanto investimento formativo sistemático junto ao professor em inserção na carreira. Propõe-se a analisar como práticas de apoio aos professores iniciantes, resultantes de uma articulação orgânica e horizontal entre universidade, escola e comunidade local, e ancoradas em perspectiva narrativa (auto)biográfica, podem contribuir para a construção de um marco estratégico de indução docente situada, multidimensional e comprometida com o desenvolvimento profissional docente.

Tal pesquisa compreende 5 eixos de problematização: i. pesquisa-formação – estratégia de indução; ii. comprometimento da liderança escolar – condição à indução; iii. estágio – articulação entre formação inicial e indução; iv. extensão universitária e escola – indução situada; v. o caso de professores não licenciados em inserção docente no Ensino Médio Integrado – um duplo desafio à indução. Os eixos propostos operam com a hipótese que a consolidação de políticas e práticas de indução docente demanda estreito diálogo entre formação inicial, inserção profissional e formação continuada, dependendo de mobilização da liderança escolar e de reconfigurações outras de parceria universidade-escolas-comunidade, de modo a favorecer propostas de formação docente em perspectiva contextualizada, diversificada e multidimensional, evitando a homogeneização das necessidades dos professores e indo além das lógicas individuais, lineares e unidimensionais.

Nesse contexto, a pesquisa que sustenta esta exposição corresponde ao primeiro eixo da pesquisa maior, dedicada à pesquisa-formação – estratégia de indução.

A pesquisa proposta

A pesquisa se volta para a formação de professores em inserção profissional, propondo-se a investigar o processo de subjetivação docente de professores iniciantes em escolas públicas atravessadas pelos contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social. Busca responder a seguinte questão: como é ser e tornar-se professor entre as incertezas do início da profissão e os contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social que atravessam as escolas públicas municipais no Rio de Janeiro? O percurso investigativo se dá por meio de um programa de indução profissional em formato de pesquisa-formação com foco na justiça social.

Os objetivos se dirigem a: desenvolver um programa de indução docente constituído de experiências formativas para a justiça social, com ênfase intercultural, inclusiva e democrática; analisar aspectos sociais decorrentes da configuração geográfico-territorial de escolas públicas que são locais de trabalho de professores iniciantes e sua relação com a inserção profissional docente; analisar como professores iniciantes agem e reagem frente ao desafio de ser e tornar-se professor em contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social; depreender das narrativas de professores iniciantes sentidos atribuídos à relação entre educação, cidade, território, vulnerabilidade e desigualdade e problematizar possibilidades de arranjos relacionais entre escola e comunidade a favor de uma educação para a justiça social.

Metodologicamente, a investigação se engendra no campo da narrativa enquanto atividade (auto) biográfica buscando reafirmar a especificidade biográfica nos processos de individuação e de socialização. Reitera o lugar do fato biográfico e apresenta como campo de conhecimento “os processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (Delory-Momberger, 2016, p. 136). Com base nessa concepção investigativa, as estratégias da pesquisa-formação com vistas à produção de material empírico envolvem: narrativas (auto) biográficas em rodas de conversa (Delory-Momberger, 2006, 2016), casos de ensino (Mizukami, 2000) e diário reflexivo (Zabalza, 2004).

Considerando a fase em que se encontra a pesquisa, no âmbito deste trabalho nos deteremos nos registros em construção decorrentes de um piloto da pesquisa-formação empreendido ao final

de 2023 (outubro, novembro e dezembro) com sete professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com até 5 anos de exercício profissional como docente servidor estatutário em escola pública municipal, localizada em área socialmente vulnerável da cidade do Rio de Janeiro.

Orientação teórica

Nessa pesquisa ser e tornar-se professor em contextos de vulnerabilidade social e desigualdade educacional é um diferencial para a compreensão dos processos de subjetivação docente. A construção da subjetividade docente refere-se aos aspectos dos pensamentos, vontades, emoções, linguagens e comportamentos de professores. Apoiadas em Guatarri e Rolnik (1996) e Mancebo (2009), partimos da compreensão de que a subjetivação docente rompe com noções individualistas que responsabilizam professores pelo seu fracasso ou sucesso, mas considera que existem estruturas que afetam o fazer docente.

Interessa-nos entender como a inserção profissional e as dificuldades, já reconhecidas por diferentes pesquisas (Veenman, 1984; Cruz; Farias; Hobold, 2020), podem ter como marcadores específicos aspectos sociais que afetam de maneira individual e coletiva o início da profissão. Ainda que as desigualdades se manifestem de maneiras distintas e seja possível considerá-las por diferentes prismas, nessa pesquisa, o que conduz o estudo é o relato dos próprios participantes sobre aquilo que consideram desafiador no processo de constituição da sua profissionalidade.

Partimos da compreensão de que o território da cidade do Rio de Janeiro é considerado amplamente desigual devido as interrelações dos locais de moradia, espaços culturais, acesso aos meios de transporte e segurança (Burgos, 2008). Ao adotarmos como ponto de partida analítico a visão dos sujeitos, procuramos correlacionar aspectos como o acesso às escolas, alocação e transferência de professores iniciantes, dificuldades para o exercício da profissão, mecanismos de superação das dificuldades.

A pesquisa considera, portanto, a diversidade de escolas e suas culturas institucionais. Mas, ao reconhecermos a cidade do Rio de Janeiro como um modelo complexo de segregação, que não se restringe a centro-periferia, é possível constatar espaços com baixo desenvolvimento social em áreas nobres, como demonstra estudo de Koslinski, Alves e Lange (2013).

Ao integrarmos as dimensões da vulnerabilidade social, desigualdade educacional e processos de inserção profissional trazemos à tona questões que até então não foram devidamente contempladas pelas políticas educacionais. Afinal, quais são as escolas disponíveis para os professores iniciantes ingressarem, quando são aprovados em concursos públicos para a carreira do magistério? Qual a localização dessas escolas no território da cidade do Rio de Janeiro? Quais professores estão aptos para concursos de remoção, em caso de desejo ou inadequação com o local de trabalho? Existem programas ou ações de formação específicas para professores iniciantes que atuam em contextos de alta vulnerabilidade e desigualdade educacional?

A concepção de indução adotada tem, de um lado, apoio em Ávalos (2012; 2016), cujas análises apontam para a necessidade de uma política institucional de indução comprometida com o desenvolvimento profissional, firmando-se como um direito e não como uma concessão. De outro lado, tem apoio nos trabalhos que desenvolvemos e na compreensão que firmamos sobre indução docente como formação específica durante a inserção profissional, desenvolvida por meio de acompanhamento orientado, tendo por base um projeto dialógico de apoio, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas e do trabalho colaborativo (Cruz; Farias; Hobold, 2020; Cruz; Lahtermaher, 2022; Cruz *et al*, 2022). A indução consiste em oferecer apoio e acompanhamento a esses profissionais, considerando as especificidades de seu contexto e condições de trabalho, contribuindo para assegurar oportunidade de aprendizagem situada e significativa favorável à consolidação de conhecimento e práticas próprios à profissão docente.

A pesquisa que descrevemos compromete-se com os desafios de uma educação democrática, voltada para a justiça social, e inscreve-se no campo da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, na perspectiva da pesquisa-formação como estratégia de indução profissional. A pesquisa-formação enquanto método é assumida aqui como movimento catalizador da narrativa (auto)biográfica, por meio da qual a indução docente se estabelecerá. Essa escolha se justifica em face da possibilidade de, por seu intermédio, aliar encontro e transformação dos que estão envolvidos nela, num entrelaçamento indissociável entre uma e outra, de modo que a narrativa se constitui peça fundamental nos processos formativos, sem hierarquização, pois sua prática não se reduz à aplicação de um método para atingir *uma verdade*, mas a formação.

Essas são algumas das questões que nos servem de base e referencial para a investigação, mas a elas muitas outras se somaram ao longo do projeto piloto da pesquisa-formação, o qual descreveremos a seguir.

Desenvolvimento inicial da pesquisa

No final de 2023 realizamos dez encontros entre os meses de outubro e dezembro que se configuraram em caráter de projeto piloto. Deles participaram sete professores, sendo seis mulheres e um homem. Desse grupo, três professoras atuavam na educação infantil e os outros quatro nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma com turmas de projeto e um lecionando educação física.

Para favorecer a seleção desses sujeitos, foi elaborado um edital de chamada pública divulgado aos professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro/RJ em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Atenderam ao edital dezessete professores e em conformidade com as diretrizes nele estabelecidas – tempo de docência, vinculação trabalhista, alocação em sala de aula, lotação em escola situada em área conflagrada pela vulnerabilidade social - foram validadas sete inscrições, grupo que constituiu o projeto piloto da pesquisa-formação.

Adotamos ainda nesta seleção o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) enquanto critério preferencial, porém não excludente, para alcançar os professores que atuam em escolas cuja nota naquele momento estava abaixo de três. O IDEB não é o motivador definidor da escolha dos participantes da pesquisa, mas foi considerado por ser um dado concreto que mesmo controverso tem mobilizado ações para a melhoria da qualidade educacional de modo ininterrupto desde 2007.

Os dez encontros da pesquisa formação aconteceram no período noturno e foram conduzidos por pesquisadoras integrantes do Geped. Semanalmente o grupo reunia-se para avaliar e planejar as propostas que seriam desenvolvidas na semana seguinte a partir das demandas dos próprios professores participantes e em conformidade com os objetivos da pesquisa.

Os encontros aconteceram em formato presencial e remoto. Essas duas modalidades, interligadas, funcionaram como espaço/tempo de experiências em torno da problemática investigativa.

Nos encontros presenciais buscou-se seguir uma rotina que incluía inicialmente acolhimento, com música ambiente e café, e ainda uma mesa com livros para leitura e empréstimo. Na sequência, eram realizadas rodas de conversa, grupos de discussão e relatos de experiência, que em geral, abordavam temas relacionados aos interesses dos participantes, bem como as necessidades formativas indicadas e/ou depreendidas. Nesse percurso, destacou-se temas como inclusão, diversidade na escola e o corpo/movimento/saúde na docência. Ao final de cada encontro eram realizados combinados que incluíam encomendas de escritas, atividades/postagens em plataforma virtual própria e avaliação do encontro.

Nos encontros remotos os professores participantes, organizados em duplas, desenvolviam atividades específicas voltadas para as questões mais individuais de cada um. Essas atividades eram planejadas e conduzidas por professores experientes, membros do Geped, designados como mentores, cada um responsável por dois professores iniciantes. Esse processo de acompanhamento mais próximo culminou em um plano de trabalho para os professores iniciantes de modo que pudessem dar continuidade ao desenvolvido mesmo depois do fim da participação no projeto.

Os principais dilemas discutidos pelos participantes se reportavam a aspectos como baixo nível socioeconômico e cultural dos alunos; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola, e insumos, entre outros, o que nos suscitou a pensar sobre as especificidades da formação de professores iniciantes em escolas afetadas pela vulnerabilidade social e desigualdade educacional.

A cada semana foi possível perceber um maior envolvimento por parte dos participantes que, ao sentirem-se à vontade em um ambiente seguro, compartilhavam conosco suas ações nas escolas, seus anseios e dilemas. A princípio foi possível depreender tratar-se de um grupo bastante diferenciado, pois, ainda que tivessem na condição de iniciantes, e por isso com pouco repertório de experiências profissionais, demonstravam saber o que fazer em suas salas/quadra de aula.

Considerações finais

A pesquisa, ainda em curso, contribui para a ampliação e fortalecimento do acervo produzido pelo Geped em torno da formação de professores iniciantes. Confirma e afirma-se o nosso enten-

dimento e defesa de que o apoio ao professor iniciante não pode ser confundido como uma prática compensatória, mas, corresponder a uma política ou programa de formação comprometidos com o desenvolvimento profissional docente. Trata-se de assumir a indução docente enquanto investimento formativo sistemático junto ao professor em situação de inserção profissional, primando por uma prática de acolhimento profissional, com condições favoráveis ao trabalho (auto) biográfico, colaborativo, investigativo e coletivo. Desse modo, pretende-se com os seus resultados fomentar o desenvolvimento de um processo de indução profissional baseado na narrativa, na dialogicidade e na horizontalidade das relações, o que pressupõe o delineamento de fundamentos e a sistematização de materiais, estratégias e práticas constitutivas de um dispositivo de formação com marcas distintas daqueles já constituídos e prevaletentes no âmbito das políticas públicas vigentes.

Referências

ÁVALOS, B. Learning from research on beginning teachers. In J.Loughran, ML Hamilton (eds.) **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, p. 487-522, 2016.

ÁVALOS, B. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. **Anais. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile, 2012.

BURGOS, M. B. Segregação Urbana e Institucional: a relação entre as escolas públicas e as favelas. *Desigualdade & Diversidade*. **Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**. v. xx, n. 2, jan/jun, p. 39-57, 2008.

CRUZ, G. B.; BATALHA, C. S.; CAMPELO, T. da S. Sentimentos que atravessam a inserção profissional docente: da frustração à ação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.18, n.00, e23133, 2023.

CRUZ, G. B.; PAIVA, M. M. de S.; LONTRA, V. Recordar é preciso: memórias dos afetamentos de uma pesquisa-formação com professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.0, n.20, 2023.

CRUZ, G. B.; COSTA, E.; PAIVA, M.; ABREU, T. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.52, e09072, 2022.

CRUZ, G. B.; LAHTERMAHER, F. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: MARCELO GARCIA, C.; MARCELO MARTÍNEZ, P. (Coord). **Empezar con buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Octaedro, p.75-96, 2022.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. de S. O agir e reagir de professores iniciantes na docência: contornos de uma pesquisa-formação sobre indução. In: MARCELO, C.; MONTEIRO, A. M.; RABELO, A. O.; MARCELO-MARTINEZ, P.; REIS, M. A. G. de S. (Orgs.). **Programas de apoio e indução ao professor iniciante**. São Paulo: Annablume, 2022. p. 327-352.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. de S. 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**, v.14, 1-15, 114, jan./dez. 2020.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer; revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DELORY-MOMBERGER, C. 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.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.359-371, maio/ago, 2006.

GUATTRI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./dez. 2013.

MANCEBO, D. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. *In*: BOCK, A.M.M. (Org.). **Psicologia e o compromisso social**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2009. p. 75-92.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. *In*: BRAMOWISZ, A.; MELLO, R. (Orgs.). **Educação**: pesquisa e prática. Campinas: Papirus, 2000.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: Diniz-Pereira, J. E.; Zeichener, K. M. (Orgs.) **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 11-34.

GPEFAPE: UM GRUPO DE PESQUISA E ESTUDO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA PARA-SI

GPEFAPE: A RESEARCH AND STUDY GROUP IN TEACHER TRAINING IN BUILDING SELF-AWARENESS

Ana Sheila Fernandes Costa¹⁹⁷

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPE

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva¹⁹⁸

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPE

Shirleide Pereira da Silva Cruz¹⁹⁹

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPE

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), no período de 2021-2023, o qual se dedica, de modo especial, a investigar os múltiplos determinantes na constituição dos campos histórico-político e teórico-prático da formação de professores, compreendendo o trabalho docente, diferentes concepções norteadoras da formação, das práticas e projetos educativos voltados ao processo do trabalho docente, profissionalização e profissionalidade. O aporte teórico metodológico referencia-se no materialismo histórico-dialético. No texto apresenta-se de modo resumido a trajetória do Grupo, enfatizando-se, em seguida, as análises que temos desenvolvido sobre as possibilidades de orientar pesquisas sobre a formação de professores em uma perspectiva dialética, considerando alguns aspectos teórico-metodológicos e por fim, algumas reflexões das pesquisas em desenvolvimento.

Palavras-chave: formação de professores, políticas públicas, trabalho docente e epistemologia

Abstract

The present work aims to present the research work developed in the Study and Research Group on the Training and Performance of Teachers/Pedagogues (GEPFAPE), of the Faculty of Education of the University of Brasília (FE/UnB), in the period 2021-2023, which is dedicated, in a special way, to investigating the multiple determinants in the constitution of the historical-political and theoretical-practical fields of teacher training, comprising teaching work, different guiding conceptions of training, practices and educational projects aimed at the teaching work process, professionalization and professionalism. The theoretical and methodological contribution is based

197 **Ana Sheila Fernandes Costa**, ORCID: 0000-0002-4639-8400. Universidade de Brasília - Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, vinculada ao grupo de pesquisa Dimensões Internacionais em Educação (ER-DIE). Pós-Doutorado em andamento da Universidade de Buenos Aires. Professora Adjunta do Departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Faculdade Educação da Universidade de Brasília, onde atua como Coordenadora de Pesquisa e Inovação. Integra o Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE/FE/UnB) e a Red Iberoamericana de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE). Contribuição de autoria: Líder do grupo de pesquisa – co-autora do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3724711272294120> E-mail: anasheila.costa@gmail.com

198 **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, ORCID: 0000-0002-9808-4577. Universidade de Brasília. Doutora em Educação. Professora Associada. Integra o Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE/FE/UnB). Contribuição de autoria: co-autora do texto – vice-líder do grupo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9567141312757077> E-mail: katiacurado@unb.br

199 **Shirleide Pereira da Silva Cruz**, ORCID: 0000-0002-4639. Universidade de Brasília - Possui graduação em Pedagogia(2001), Mestrado(2005) e Doutorado(2012) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora Associada da Universidade de Brasília no Departamento de Planejamento e Administração. É pesquisadora do Grupos de Estudo e Pesquisa sobre atuação e formação do professor/Pedagogo- GEPFAPE e Integra como formadora o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. Contribuição de autoria: co-autora – pesquisadora do Gepfape Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4975489827151936> E-mail: shirleidecruz@unb.br

on dialectical historical materialism. The text briefly presents the Group's trajectory, then emphasizing the analyzes we have developed on the possibilities of guiding research on teacher training from a dialectical perspective, considering some theoretical-methodological aspects and finally, some reflections on ongoing research.

Keywords: teacher training, public policies, teaching work and epistemology.

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE) foi criado em 2010 e se encontra vinculado à Faculdade de Educação da UnB – Departamento de Políticas Públicas e Gestão Educacional – PGE e ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Tem sua origem na necessidade de investigar o campo da formação de professores, especificamente as políticas, concepções e práticas procurando produzir e divulgar conhecimentos que tragam análises e propostas para o avanço nos projetos de formação inicial e continuada tendo como um dos objetivos a compreensão e o delineamento epistemológico do campo da formação de professores. Para desenvolver tal tarefa conta com pesquisadores doutores e mestres da UnB, estudantes da graduação e pós-graduação *stricto sensu* do PPGE da Faculdade de Educação – UnB, professores/pesquisadores do Instituto Federal de Brasília e professores da rede pública de ensino do Distrito Federal e Goiás.

O GEPFAPE desenvolve estudos sistemáticos acerca do trabalho docente, formação e práticas dos professores, envolvendo a investigação das múltiplas determinações e contradições na implementação das políticas de formação e valorização, no processo do desenvolvimento docente e no exercício da profissão. No conjunto de seus estudos, aborda as temáticas: identidade, trabalho docente, profissionalização, políticas públicas, gênero, concepções de formação de professores, função docente, formação continuada. As investigações são realizadas tendo como base uma abordagem sócio-históricodialética, a partir da qual vêm produzindo conhecimentos significativos.

Neste momento, O GEPFAPE está desenvolvendo duas pesquisas com financiamento. O projeto “Perspectivas epistemológicas da formação de professores: um estudo das concepções formativas” – financiado pela FAPDF e CNPq, visa analisar e compreender perspectivas epistemológicas para a formação de professores, a constituição, viabilização e implementação de políticas, as concepções que permeiam as propostas de formação, bem como, os processos e práticas do profissionais docentes.

O segundo projeto, trata-se de uma rede nacional/internacional de pesquisa, que tem como título “Observatório da Educação Básica: impactos da pandemia sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente” – financiado pelo CNPq e coordenado pela GESTRADO. Tem como objeto o estudo dos impactos da pandemia sobre o direito à educação e sobre a reconfiguração do trabalho docente no Brasil. Visa constituir um Observatório da Educação Básica como instrumento de controle social das políticas públicas de Educação. A parceria que dá sustentação a esta proposta envolve pesquisadores de vários programas de pós-graduação no Brasil, em uma articulação com pesquisadores de diferentes instituições acadêmicas de países latino-americanos e europeus que vem realizando pesquisas, tais como: o Grupo de Investigação Política e Administração Educacional (GIPAE) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/UL/Portugal), o Laboratório de Pesquisa Sociedades, Atores e Governo na Europa da Universidade de Strasbourg (SAGE/UNISTRA, França) e o Grupo de estudos GLOBEd da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Merece destaque, ainda, a pesquisa *Trabajo docente en tiempos de pandemia*, realizada no Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Paraguai, Peru e Uruguai, Honduras, El Salvador, Panamá e República Dominicana, desenvolvida pela Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (www.redeestrado.org), em parceria com a Oficina Regional da Internacional da Educação para a América Latina (IEAL), com o objetivo de incidir sobre a agenda educativa no período pandêmico e pós-pandêmico na região. Esta proposta é, portanto, resultante de estudos precedentes realizados na Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (www.redeestrado.org) e pela *International Research Network* (INR), no âmbito da *World Education Research Association* (WERA), das quais fazem parte os proponentes deste projeto.

As duas pesquisas estão em andamento, mas os dados analisados evidenciam que é necessário pensar a profissão e a especificidade do professor tendo como princípio, o trabalho docente, a sólida formação teórica-prática, cultural e principalmente humanista, pois a experiência cotidiana docente apresenta limites para a integração entre singularidade das relações sociais, a função da escola, o ser docente e exercício da docência e, assim, possibilitar a compreensão do trabalho docente referenciado numa totalidade, bem como a importância da totalidade social na constituição dos processos emancipatórios do sujeito docente, do aluno e da escola.

Aporte teórico-metodológico

A pesquisa da epistemologia na formação de professores, possui abordagem qualitativa, do tipo documental e empírico, constituído por três grandes eixos: i) a política educacional, ii) o projeto político pedagógico, iii) a narrativa de professores formadores. A pesquisa que dá base a este estudo tem o método dialético como a lente orientadora de todo o processo de investigação e de análise realizado. Escolheu-se o método dialético por levar o pesquisador a trabalhar sempre considerando: a contradição e o conflito; o "dever"; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários, além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo. As etapas da pesquisa são: a) Eixo Política educacional e eixo do projeto político. Nestes casos, o estudo está sendo realizado por meio de pesquisa documental e foi estruturada em três partes, a saber: i) a primeira etapa foi a construção de um estado do conhecimento a partir da análise bibliográfica sobre os materiais e artigos que abordam a temática do projeto em periódicos qualis B2 a A1 e teses e dissertações, observando o período de 2015 a 2021, que incide sobre documentos na política educacional. ii) a segunda etapa foi a seleção de uma amostra aleatória de projetos pedagógicos de diferentes licenciaturas das cinco regiões do Brasil, considerando a proporcionalidade em relação ao caráter, público, privado, das esferas, federal, estadual e municipal. Quanto ao procedimento de análise documental, cujas as operações sistemáticas (codificação de informação e estabelecimentos de categorias) visam analisar e estudar os vários documentos) no intuito de descobrir as circunstâncias com as quais podem estar relacionados (RICHARDSON, 2012).

Destarte, essa análise é estruturada em três movimentos : (1) análise preliminar dos documentos e organização dos mesmos, envolvendo a leitura exaustiva do material, considerando as dimensões propostas por Cellard (2008): (1) o contexto no qual foram produzidos os documentos, os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a sua natureza, os conceitos-chaves e a lógica interna do texto; (2) a exploração do material, com a administração sistemática dos dados, realizando a organização, com base nas categorias predefinidas; (3) tratamento dos resultados, baseando-se nas decisões resultantes das etapas anteriores, buscando fornecer interpretações coerentes, conjugando abordagens indutivas e dedutivas, tendo como referencial a temática e o problema da pesquisa (CELLARD, 2008).

Posto isso, as categorias e as subcategorias preestabelecidas, a partir do referencial normativo e norteador da pesquisa, serão a priori: concepção de formação, concepção de professor, estrutura do projeto político pedagógico, autores que referenciam a política/projeto, princípios e diretrizes da formação, conceitos que embasam a formação, carga horária e ementa das disciplinas nas dimensões pedagógicas, práticas pedagógicas e estágios supervisionados.

No terceiro eixo, a narrativa dos professores, o estudo será realizado por entrevista/narrativa. A proposta é entrevistar dois professores por instituição selecionada das cinco regiões do Brasil e proporcionalmente em relação ao caráter público, privado, das esferas, federal, estadual e municipal, seguindo a análise documental. A entrevista/narrativa será realizada por meio de ferramentas on-line. A característica principal da entrevista narrativa é a não interferência do pesquisador durante o relato do entrevistado. Para a interpretação das entrevista narrativas, propõe-se cinco procedimentos de análise: (i) transcrição do material verbal; (ii) separação do material transcrito em texto indexado (com referências concretas para quem fez o quê, quando, onde e por quê) e não indexado (descrições de como os eventos são experienciados e sentidos e dos valores e opiniões inerentes ao entrevistado atribuídas aos eventos; argumentações acerca de aspectos que o entrevistado busca legitimar em seu discurso e reflexões acerca dos eventos experienciados); (iii) ordenação dos eventos com base no material indexado: as trajetórias das experiências expressas pelos entrevistados que moldam as suas respectivas narrativas; (iv) análise do conhecimento com base no material não indexado: as teorias e as reflexões desenvolvidas pelo entrevistado, as quais representam sua autocompreensão acerca dos eventos experienciados; (v) agrupamento e contraste entre trajetórias individuais: a elaboração de categorias empregadas nos discursos dos participantes e o confronto entre elas, com o objetivo de destacar elementos constitutivos das experiências dos indivíduos e embasar o procedimento posterior.

A segunda pesquisa – Observatório Nacional da Educação básica: reconfiguração do trabalho docente, coordenada pela Gestrado – tem como estratégia metodológica final a criação de Observatório da Educação Básica, que permita a produção de conhecimento sobre a realidade em foco, por meio de abordagem interdisciplinar, envolvendo os diferentes programas de pós-graduação, fortalecendo a formação de mestres e doutores, ao mesmo tempo que possibilitará o monitoramento contínuo das políticas públicas em educação. A proposta busca facilitar o intercâmbio e cooperação em nível nacional e internacional dos pesquisadores e instituições para disseminar

o conhecimento científico e para possibilitar sua transferência para a sociedade em geral, mas em especial, para os estudantes e suas famílias e para os profissionais da educação, por meio de um triplo processo de: produção, mediação e tradução.

Como elementos metodológicos, o movimento da pesquisa inicia-se ao mapear resultados de estudos em âmbito nacional e internacional que buscaram conhecer os efeitos da pandemia sobre a educação. Apoiar-se, ainda, em pesquisas quantitativas realizadas pelos grupos proponentes, cujos bancos de dados já foram estruturados, e as primeiras análises dos resultados se encontram disponíveis em algumas publicações. Concomitante realiza-se a síntese cadastral e a análise de documentos que orientaram e orientam o direito a educação e o trabalho docente na pandemia e pós-pandemia. Para a análise dos documentos que tratam de orientações sobre a pandemia e pós-pandemia, já foram levantados 110 documentos, sendo pareceres, instruções normativas, orientações entre outros, sistematizados a partir da SEEDF, Consed, Undime, CNE e CEDF. A maior parte deles, direcionados aos gestores ou diretamente aos professores para o ano letivo de 2021, que no 1º semestre foi ofertado por meio do Ensino Remoto e no 2º semestre no formato híbrido; com o retorno presencial que ocorreu de forma escalonada e gradual, seguindo os protocolos de segurança. Como característica dominante os documentos foram direcionados conforme as etapas e modalidades de ensino e quanto ao público-alvo.

Objetiva-se como terceiro elemento da pesquisa a realização de entrevista narrativas em diferentes formatos com professores e gestores das escolas, a fim de compreender os elementos constitutivos do direito a educação e do trabalho docente na pandemia e pós-pandemia. A entrevista narrativa é tomada pelo seu formato não estruturado, no qual a referência de resposta emerge do próprio entrevistado e não das questões de pesquisa, em busca de compreender acontecimentos sociais a partir das perspectivas particulares dos indivíduos, sujeitos que, na interação, os constituem e modificam.

Está previsto, ainda, a realização de seminários de divulgação dos resultados das pesquisas, com o fim de subsidiar a elaboração de políticas públicas que possam reparar os efeitos da pandemia sobre a educação. A tradução de conhecimento visa facilitar a adaptação ao contexto nacional de resultados de pesquisas internacionais que podem inspirar políticas e ações em nível local. Com isso, espera-se fortalecer os programas de pós-graduação envolvidos na proposta, por meio da fundamentação de novas pesquisas (teses, dissertações e pós-doutoramento), do incremento à publicação de resultados e à internacionalização. Os resultados das pesquisas devem ser traduzidos em conteúdos de formação, ferramentas e metodologias para apoiar a gestão das escolas e as políticas públicas em educação. Esta proposta visa, assim, contribuir na análise dos efeitos da pandemia sobre a educação e a criar mecanismos que possam ser apropriados pela comunidade acadêmica e pela sociedade em geral.

Resultados e discussões

Na primeira etapa da pesquisa Epistemologia na formação de professores, foi constituído um estado da arte com estudos e pesquisas que têm como objeto de pesquisa a epistemologia na formação de professores. Diante disso, obteve-se o total de 39 trabalhos sobre a epistemologia na formação de professores, 37 trabalhos sobre a profissionalidade docente e por fim, 31 trabalhos com a temática Banco Mundial, sendo que após a utilização de filtro ficaram 13 trabalhos.

A segunda etapa da pesquisa, a partir do procedimento metodológico do levantamento das instituições e dos cursos de licenciatura, possibilitou o alcance do recorte das instituições para o estudo dos Projetos Políticos dos Cursos, obtendo-se os seguintes resultados: 25 Instituições de Ensino Superior, 122 cursos de licenciatura presenciais, em 15 das 27 unidades federativas, abrangendo todas as regiões do país. A grande maioria das IES selecionadas são públicas. Os cursos de Pedagogia (100%), Matemática (92%) e Ciências Biológicas (92%) são os mais frequentes dentre as IES selecionadas, sendo esta porcentagem a representação dessa frequência. Dessa forma, Pedagogia, por exemplo, é ofertada em 100% das IES selecionadas na amostra.

A formação inicial de professores expressa concepções ideológicas, epistemológicas e sociais em relação a forma do professor de conhecer, ensinar e sua função. Discutir e propor uma pesquisa que tem a epistemologia da formação inicial como foco, pressupõe assumir a necessidade de compreender que existe uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores. Portanto, ao falar de epistemologias/paradigmas de formação é necessário ressaltar que todo e qualquer processo de formação de professores está impregnado de concepções diferentes de professor. Atribui-se a ele, representações diversas do docente como pessoa, como profissional e de sua compreensão acerca de que cidadão pretende formar, para qual

tipo de sociedade e com quais conhecimentos são necessários à sua formação. O resultado até o momento aponta para uma perspectiva progressivista muito referenciada na epistemologia da prática.

Quanto a pesquisa do Observatório, a análise dos documentos aponta que as orientações foram direcionadas de maneira particular aos gestores, professores, estudantes e comunidade escolar. Foram diretrizes e orientações pedagógicas e de organização didática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Especial, Educação Integral, Socio educação, Ensino Médio Integrado etc. Manuais de procedimentos e protocolos de biossegurança também foram divulgados em toda a Rede. Houve sugestões de plataformas de cunho didático-pedagógico de acesso livre e gratuito para uso pelos professores, assim como, modelos de atividades já pronta para o Ensino Fundamental.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal usou as seguintes estratégias durante a pandemia: num primeiro momento, a solução foi oferecer aulas via televisão em canais abertos. Em seguida ofereceu capacitação para preparo aos docentes ao Ensino Remoto e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Dando prosseguimento, os estudantes tiveram acesso ao Ensino Remoto via plataforma Google denominada de Programa Escola em Casa DF, com acesso ao aplicativo Google sala de aula, aulas via Meet e contatos via e-mails e aplicativo de mensagens (Whatsapp). Nesse período, no segundo semestre de 2020, os dias letivos passaram a ser contabilizados. No segundo semestre de 2021, o retorno presencial foi retomado concomitantemente com o ensino remoto e somente em 2022 o retorno 100 % presencial foi novamente possível.

Há poucos elementos nos documentos analisados que discutam ou sirvam de apoio ao trabalho docente referente as suas condições de efetivação: acesso a internet, produção do material, apoio emocional, entre outros, sugerindo que tenha sido realizado por recursos próprios dos docentes para o trabalho no Ensino Remoto. a aquisição ou manutenção de computadores, impressoras, tablets, celulares, câmeras, microfones, fones, ring light e etc, para produção de aulas e gravação de vídeos. Algumas secretarias teriam adquirido pacotes de dados junto as companhias telefônicas para oferecer acesso às plataforma.

Considerações finais

O Gepfape conduz diferentes projetos de pesquisa que se vinculam como subprojetos da proposta mais ampla que visa investigar diferentes políticas, propostas de formação e as práticas didático-pedagógicas e relações neles desenvolvidos, buscando fontes bibliográficas e documentais para a análise das concepções, dos diferentes projetos e das práticas educacionais eleitas para a formação de professores e suas relações com a conjuntura histórica brasileira. Os esforços são no sentido de conhecer e articular os diversos elementos constituintes dos projetos de formação em diferentes contextos e espaços, discutindo a concepção de formação e o lugar que esta ocupa, nas políticas públicas e educacionais locais, nacionais e internacionais.

O grupo pretende formar e humanizar pela tríade pesquisa-ensino e extensão; busca produzir conhecimentos e divulgá-los em um conjunto de produções científico-acadêmicas e técnicas (dissertações de mestrado, monografias, trabalhos finais de curso, artigos, textos para livros, verbetes, relatórios, textos para cursos e produções de audiovisual), podendo assim contribuir no campo da educação brasileira como um coletivo comprometido com o campo da formação de professores e com a política educacional de modo geral.

A dinâmica do grupo e as atividades por ele desenvolvidas procuram manter uma base na pesquisa, no ensino e na extensão buscando articular as possibilidades de avanços quanto ao conhecimento, mas, principalmente, na efetiva práxis de que coletivamente podemos e construímos o ser gente! Gente que pesquisa junto! Que produz e principalmente gente que acolhe uma perspectiva de na formação e pela formação podemos iniciar uma práxis revolucionária.

Referências

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CUMMING, J.; JASMAN, AM. Professional teaching standards and quality education. **UNESCO: Teacher Status and Qualifications for Education Quality Project**, 2003.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação. Método e epistemologias.** 2. ed. Chapecó-SC: Argos, 2012.

KUENZER, A. Z. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação de trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr., 2003.

NORONHA, Maria Olinda. Epistemologia, formação de professores e Práxis educativa transformadora. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

RICHARDSON, R. J. *et al.* (Org) Pesquisa Social. 3a ed. **Revista e Ampliada.** São Paulo: Atlas, 2012, p. 90 – 103.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 151-168.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, Campinas, Autores Associados, 2007a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas, Autores Associados, 2009a.

WELLER, W; OTTE, J. 2014. **Análise de narrativas segundo o método documentário.** Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. Civitas, Porto Alegre, v. 1.

**NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (NUFOP/FE-UFG):
TRAJETÓRIA E MOVIMENTOS DE PESQUISA**

**TEACHER TRAINING CENTER (NUFOP/FE-UFG):
TRAJECTORIES AND RESEARCH MOVEMENTS**

Valdeniza Maria L. da Barra²⁰⁰

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil
Núcleo de Formação de Professores – NUFOP
Eixo 1: Texto de grupo de pesquisa sobre os estudos desenvolvidos
ou em andamento em seu âmbito

Priscilla de Andrade Silva Ximenes²⁰¹

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil
Núcleo de Formação de Professores – NUFOP
Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (REDECENTRO)

José Firmino de Oliveira Neto²⁰²

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil
Núcleo de Formação de Professores – NUFOP
Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (REDECENTRO)

Aline de Fátima Sales Silva²⁰³

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil
Núcleo de Formação de Professores – NUFOP

Resumo

O Núcleo de Formação de Professores (NUFOP/FE-UFG) foi criado em 1999, sendo um espaço de estudo, produção e socialização de conhecimentos sobre formação docente inicial e continuada. Visa contribuir com a formação e atuação de professores, por meio de estudos, pesquisas, extensão e ensino. Atualmente se dedica ao estudo da formação e desenvolvimento profissional docente, das políticas educacionais vigentes, tendências de organização do trabalho pedagógico e rebatimentos sobre a formação docente no curso de Pedagogia e licenciaturas, bem como os efeitos sobre o trabalho docente nas escolas.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio curricular. Educação Infantil. Educação básica. Trabalho e profissionalização docente.

Abstract

The Teacher Training Center (NUFOP/FE-UFG) was created in 1999, being a space for study, production and socialization of knowledge about initial and continuing teacher training. It aims to

200 **Valdeniza Maria Lopes da Barra**, ORCID: 0000-0001-5133-4869. Universidade Federal de Goiás; Faculdade de Educação; NUFOP. Graduada em Pedagogia e estágio pós-doutoral no Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Rio. Professora orientadora de EC do curso de Pedagogia da FE-UFG desde 2004; pesquisadora do tema EC desde 2014. Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5208424484929612> E-mail: valdeniza.maria@ufg.br

201 **Priscilla de Andrade Silva Ximenes**, ORCID: 0000-0002-0683-6285. Universidade Federal de Goiás; Faculdade de Educação; NUFOP. Graduada em Pedagogia pela UFG e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente na Faculdade de Educação/ UFG. Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3479593001073380> E-mail: priscilla_andrade@ufg.br

202 **José Firmino de Oliveira Neto**, ORCID: 0000-0003-0782-2149. Universidade Federal de Goiás; Faculdade de Educação; NUFOP. Graduado em Pedagogia e Ciências Biológicas – Licenciatura. Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (UFG) e estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF). Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000> E-mail: josefirmino@ufg.br

203 **Aline de Fatima Sales Silva**, ORCID: 0000-0001-8370-6874. Universidade Federal de Goiás; Faculdade de Educação; NUFOP. Graduada em Pedagogia pela UFG e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Docente na Faculdade de Educação/ UFG. Contribuição de autoria: em que esse autor colaborou com o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8704830228894397> E-mail: alineufg@ufg.br

contribute to the training and performance of teachers, through studies, research, extension and teaching. He is currently dedicated to the study of teacher training and professional development, current educational policies, trends in the organization of pedagogical work and implications for teacher training in the Pedagogy course and degrees, as well as the effects on teaching work in schools.

Keywords: Teacher training. Curricular stage. Child education. Basic education. Teaching work and professionalization.

Introdução

O trabalho propõe apresentar o Núcleo de Formação de Professores (NUFOP/FE-UFG) a partir de dois momentos. O primeiro se ocupa de destacar parte da sua trajetória, a partir do período de 2014-2019, enquanto o segundo momento trata dos movimentos atuais de pesquisa do grupo que compõe o núcleo.

De forma breve, entre 2014 e 2019, todo o NUFOP/FE-UFG se voltou para o desenvolvimento da pesquisa *Recortes da relação entre atuação e formação de professores via estágio curricular*, organizado em quatro eixos, sendo: 1) Política de formação de professores/estágio da Universidade Federal de Goiás (instituição formadora) e políticas de formação de professores/estágio das instituições concedentes de estágio (redes estadual/Goiás e municipal/Goiânia); 2) O estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG; 3) Sujeitos do estágio (professor orientador, professor supervisor, estagiário); 4) Docência *stricto sensu*/relação entre a formação e a atuação. Em paralelo foi realizada uma série de simpósios tendo como tema central o Estágio Curricular (EC).

Quadro 1 – Simpósios temáticos de estágio no âmbito do NUFOP FE UFG

Ano	Temas
2015	I Simpósio Temático de Estágio do NUFOP: Os estágios nas licenciaturas: formação de professores e trabalho docente
2016	II Simpósio Temático de Estágio do NUFOP: O estágio na intersecção entre formação e atuação docente no estágio
2018	Ciclo de estudos de estágio do NUFOP: apresentação e discussão de resultados da pesquisa: Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio
2019	III Simpósio Temático de Estágio do NUFOP: O cinquentenário do estágio na formação inicial de professores: os desafios da relação entre universidade e escola e o estatuto do trabalho da escola.
2020	IV Simpósio Temático de Estágio do NUFOP: Formação e atuação docente no estágio.

Fonte: FERRAZ, 2018; BARRA, ROSA, 2019; BARRA, SILVA, 2023.

O conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como tema o EC, no período de 2014 a 2020, resultou em publicações científicas e em um projeto de pós-doutoramento desenvolvido entre 2021 e 2022, enquanto o tema subsiste como pesquisa no período vigente, como se verá a seguir.

A configuração atual do NUFOP/FE-UFG leva em conta tanto as especificidades conjunturais, como a adesão de novos colegas à equipe.

No tempo presente a discussão sobre a formação de professores encontra-se no centro do debate. Os setores progressistas defendem a retomada das Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada, materializadas na Resolução CNE/CP nº 2/2015, resultado de amplo debate com todo o campo educacional, mas revogada em 2019. Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação (CNE) submeteu a consulta pública o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), cujo prazo expirou 1º de março de 2024. Em paralelo aconteceram as reuniões da Conferência Nacional de Educação que resultaram no documento finalizado e recém-publicado, base para o debate a ser pautado pelo Congresso Nacional com o fim de se tornar o Plano Nacional de Educação (2024-2034). Não obstante encontra-se em tramitação o Projeto de Lei nº 1735/2019 que visa à regulamentação da profissão de Pedagogo. Enquanto o governo federal sancionou a Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública e, sobre ela, parece não ter havido tempo para ler e pensar.

No âmbito do NUFOP/FE-UFG há uma reorganização no conjunto das temáticas pesquisadas pelo grupo, tendo como eixo central os aspectos associados à formação, profissionalização e valorização do trabalho docente, inscritas no cenário neoliberal da educação de traços gerenciais pautados pela ideologia da profissionalização. Em concomitância, cabe destacar que o núcleo, é constituído de integrantes que atuam na docência de licenciaturas, sendo muitos, professores orientadores de estágio curricular. De tal modo, o EC é um dos eixos do NUFOP/FE-UFG. Por isso mesmo cabe dizer que o estágio corresponde à intersecção entre universidade e escola, formação inicial e continuada, teoria e prática e, no caso do núcleo, cumpre um papel de auscultar as problemáticas derivadas da atuação na escola real.

Além disso, o NUFOP/FE-UFG sedia o projeto, ainda em fase de germinação, intitulado *Ateliê Pedagógico*, cujo propósito é (re)pensar a formação de professores à luz de conhecimentos estéticos, éticos e políticos, fundamentado no trabalho com múltiplas linguagens e na práxis de registro e documentação pedagógica. Enquanto *lócus* de ensino-pesquisa-extensão o Ateliê oportuniza ao núcleo ares outros para (re)pensar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação com marcas do sensível-político, por via dos princípios da formação estética, o que consequentemente acreditamos oportunizar no bojo das instituições educativas que esses profissionais atuarem uma postura enquanto intelectuais: professores/pesquisadores críticos e amoroso.

Por seu turno, as pesquisas em andamento, orbitam em torno de temáticas como *Políticas de formação de professores, organização do trabalho pedagógico e atuação docente no contexto escolar*. As pesquisas desenvolvidas no âmbito do NUFOP FE UFG incluem como objetos de estudo e respectivos objetivos:

Quadro 2 – Projetos de pesquisa em andamento no NUFOP FE UFG e respectivos objetivos

Objetos de pesquisa	Objetivos
Projeto 1 O estágio em face da ausência de estatuto do trabalho do professor/escola (1969-2019): rebatimentos sobre a formação inicial de professores	Escrutinar o estágio no <i>corpus</i> normativo que o definiu no interregno de 1969 a 2019, atentando-se para os sentidos forjados na linha histórica que mostra um conjunto expressivo de normatização entre o final dos anos 1960 e os anos iniciais dos anos 1970, a longevidade de certas definições para o estágio durante cerca de três décadas, e o recrudescimento do tema no período que sucede a LDB n.9394/96, a publicação da Lei Geral de Estágios de 2008 e a emersão de programas de "iniciação à docência" paralelos ao estágio na formação inicial docente do país. Propor alternativas para a definição do estatuto do trabalho da escola básica/professor junto ao estágio.
Projeto 2 O ensino fundamental na rede municipal de Goiânia: treinamento e avaliação como prática pedagógica	Analisar a implementação de políticas de avaliação em larga escala no Ensino Fundamental na rede municipal de Goiânia, a partir de 2019, tendo em vista a sociedade marcada pelo trabalho, desigualdade social e relações mercantis, interrogando-se sobre o tipo de formação e o modo como tais práticas político-institucionais reverberam sobre a prática pedagógica em sala de aula, tendo as perspectivas do futuro professor (estagiário) e do professor em exercício (supervisor de estágio).
Projeto 3 Registrar e documentar na Educação Infantil: tornando visível memórias (re)inventadas o caso da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás	Apreender como os documentos oficiais de Educação Infantil no Brasil dialogam com as questões como observação, registro e documentação pedagógica. Caracterizar, no nível da Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> , as pesquisas que abordam a prática do registro/documentação no contexto da Educação Infantil; Caracterizar a natureza do registro/documentação nos documentos oficiais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás. (Re)pensar criticamente os instrumentos empregados para o registro nas creches e pré-escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás.

Projeto 4 A formação e o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil.	Analisar os limites, as possibilidades e contribuições da pesquisa-colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores na Educação Infantil. Examinar e discutir os pressupostos teóricos da formação de professores e da pesquisa-ação crítico-colaborativa; Investigar e identificar ao longo do processo os elementos indicadores da práxis e identidade docente Identificar as necessidades formativas dos/as professores/as para a formulação/proposição de um processo formativo. Analisar possíveis modificações nas concepções de prática pedagógica dos professores, a partir de sua participação em programas de formação e desenvolvimento profissional.
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao propor a submissão do trabalho do NUFOP/FE-UFG junto à programação do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, tem se o propósito de compartilhar os achados das pesquisas em andamento e promover a interlocução com grupos afins, seja em questões teórico-metodológicas, como, nas questões e perspectivas dadas aos objetos de pesquisa.

Aporte teórico-metodológico das pesquisas do NUFOP/FE-UFG

Os projetos de pesquisa em andamento no núcleo combinam diferentes abordagens e ferramentas metodológicas, definidas em conformidade com o recorte temático, os objetivos, as fontes mobilizadas, a delimitação temporal e espacial, bem como os sujeitos envolvidos. Em comum entre os projetos, há o empreendimento de esforços ancorados na "perspectiva crítico-dialética" (NETTO, 2011), que corresponde aos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético balizados pelos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica. Em síntese, o trabalho é tomado como categoria fundante do ser social, cabendo apreender a sua lógica de desenvolvimento e desdobramento nas dinâmicas de apropriação e objetivação da relação indivíduo singular e gênero humano. No exercício que pressupõe a correlação entre a universalidade e a particularidade da relação escola e sociedade. É a escola um espaço privilegiado da atuação docente, sendo "determinada socialmente" (SAVIANI, 1983, p. 35), inscrita numa sociedade de modo de produção capitalista, o que implica as relações de conflitos de interesses tanto na disputa que pauta a formação como na organização do trabalho docente. Tal postulado metodológico visa à apreensão da realidade concreta e respectivas mediações a partir das categorias de totalidade, movimento e contradição (SAVIANI, 1983; GALVÃO, LAVOURA e MARTINS, 2019),

Assim, sob este arcabouço teórico metodológico comum as pesquisas são pautadas por categorias que incluem ideologia da profissionalização, sociedade de mercado, neoliberalismo, neotecnicismo; bem como abordagens procedimentais como estudo documental, estudo bibliográfico, pesquisa colaborativa, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e outros.

Em seguida, apresentamos os projetos em desenvolvimento explicitando suas abordagens teórico-metodológicas:

O projeto 1, cujo objeto é o estágio, está atento aos conteúdos *manifestos e latentes* (TRIVIÑOS, 2006) derivados do emaranhado das relações suscitadas pelo *corpus* normativo inscrito no período de 1969 a 2019, apreendendo a trajetória do estágio e a sua implementação nos processos de formação de professores do marco inicial ao período recente, cruzando-se o teor da legislação com a literatura da área, promovendo uma justaposição entre o itinerário histórico e a política educacional. Parte da premissa de que a criação do estágio na formação inicial se dá no cenário histórico, político, social e econômico, datado da segunda metade do século XX, período no qual, conforme Khôi (1970) e Laval (2004), as ocupações tradicionais são suplantadas pelas tecnológicas e as demandas de mercado passam a pautar as diretrizes da formação profissional. Trata-se de um trabalho monográfico e, ao mesmo tempo panorâmico, visto que se procura apreender a trajetória do estágio e a sua implementação nos processos de formação de professores desde o marco inicial legal até o período recente, cruzando-se o teor da legislação com a literatura da área, promovendo uma justaposição entre a história e a política educacional. A primeira não apenas ajudaria a justificar a delimitação temporal, 1969 a 2019, como apreenderia permanências e rupturas históricas na escala do cinquentenário do estágio, constituindo-se em exercício substantivo para pensar sua trajetória nas políticas educacionais de formação de professores, tendo como fontes os documentos que compõem o conjunto normativo desse no período demarcado. Também se entende que o exercício de operar a hipótese de naturalização do trabalho da escola junto ao estágio, na escalada dos cinquenta anos,

pode ganhar robustez no confronto com os sentidos agregados pela rota histórica tão complexa e, talvez, extensa. Contudo, a opção por este recorte temporal também se ampara num movimento já iniciado e igualmente interessado em pensar, mais profundamente, o estatuto do trabalho do professor da escola junto ao estágio, desde a sua origem (outubro de 1969), até os programas afetos à política nacional de formação de professores, no país. Tais programas correspondem a medidas que, paradoxalmente, repõem o estágio no centro do debate, ao mesmo tempo em que dele subtraem as principais características, promovendo um movimento que o ameaça, já que secundariza a formação estrutural (estágio) e terceiriza ou prestigia medidas paralelas de formação.

O projeto 2, cujo objeto é treinamento e avaliação no ensino fundamental da rede municipal de Goiânia, prevê estudo documental, registros de observação e entrevistas semiestruturadas envolvendo estudantes de Pedagogia na condição de estagiários, bem como professores supervisores de estágio. Encontra-se em fase inicial de desenvolvimento.

O projeto 3, cujo objeto é o registro e a documentação pedagógica na Educação Infantil (EI), propõe leitura e reflexão crítica que dialoga com a formação de professores pautada na epistemologia da práxis, alicerçada na dialética, tendo como posicionamento uma concepção crítica e contra hegemônica alinhada ao marxismo. Alicerçada na indissociabilidade entre teoria e prática (GUILMARÃES, 2006; SILVA, LIMONTA, 2014), a reflexão nesta matriz é crítica, o que segundo Contreiras (2012) possibilita a transformação da prática, em um movimento de tomada de consciência das concepções que estruturam as instituições educativas e o trabalho docente. A pesquisa se dedica a três grandes movimentos de investigação: 1) análise documental: 1) (re)leitura dos documentos sobre Educação Infantil da RME/Goiânia a partir dos anos 2000; 2) apreensão do cotidiano do registro/documentação em creches e pré-escolas: entrevista com profissionais (gestores; diretores, coordenadores e professores-professoras) em uma instituição da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás, que atende crianças de 0 a 6 anos de idade e 3) pesquisa sobre pesquisas: análise de Dissertações e Teses (DTs) sobre a temática publicadas no período de 2009-2021.

O projeto 4, cujo objeto de investigação é a contribuição da pesquisa-colaborativa para o processo de formação e desenvolvimento profissional de professores da EI. Visa pensar a formação e o desenvolvimento profissional docente na perspectiva crítico-colaborativa que prioriza a constante elaboração e reelaboração de saberes adquiridos e construídos na prática docente. Assim, propõe grupos focais com professores da Educação Infantil das Redes de Ensino de Goiás, a fim de conhecer suas necessidades formativas e propor formações a partir da elaboração e reflexão contínua da práxis pedagógica. A partir de problematizações e da crítica a modelos formativos conservadores que se pautam na racionalidade técnica e, ainda, na imitação de modelos que impossibilitam que os professores reflitam, de maneira crítica e autônoma acerca do seu processo formativo, surge a seguinte problemática de pesquisa: quais as possíveis contribuições da pesquisa-colaborativa no processo de desenvolvimento profissional de professores da EI?

A partir desse levantamento, realizaremos entrevistas semiestruturadas e grupos focais a fim de propor uma nova tessitura em um curso de formação continuada, uma vez que o conteúdo a ser estudado partirá das reais necessidades formativas dos professores e será ministrada de forma crítica e colaborativa entre professores e pesquisadores.

O curso (grupos reflexivos) será estruturado em 10 encontros de 4 horas de duração totalizando 40 horas de formação (em cada um dos CMEIs) e 4 acontecerá ao longo do ano letivo de 2024 e 2025, sendo sua frequência semanal.

Resultados e discussões

Embora em momentos distintos, as pesquisas do NUFOP/FE-UFG indicam possibilidades relevantes tanto para a análise como para a proposição de ações junto às políticas educacionais, práticas educativas, ações de formação inicial e continuada. Dessa maneira, reiteramos abaixo alguns indicativos já encontrados pelas pesquisas:

Projeto 1: Constata a naturalização e a invisibilidade do trabalho da escola/professor junto ao estágio, o que se dá nas políticas educacionais, na legislação, na literatura especializada, e nas práticas de estágio. Aponta a importância de se pensar as questões associadas à formação de professores, daí derivadas.

Projeto 2: Indica a potencialidade da análise sobre o impacto de práticas de matriz gerencial sobre a atuação de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como o modo como futuros professores (estagiários) se confrontam com tal modelo.

Projeto 3: Identificou 36 DTs entre o período de 2009-2021, com o tema documentar/registrar na Educação Infantil. Tais trabalhos foram produzidos, em maioria, em Programas de Pós-Gr-

duação em Educação de Universidades Públicas de diferentes localidades do Brasil. Os dados encontram-se em análise mediante, tendo como descritores: 1) Autor e orientador do trabalho; 2) Data da produção; 3) Programa de Pós-Graduação/Universidade; 4) Palavras-chave; 5) Referencial Teórico; 6) Objetivo de pesquisa; 7) Abordagem de pesquisa; 8) Tipo de pesquisa; 9) Coleta de dados; 10) Instrumentos de registro empregados para análise; 11) Análise de dados; 12) Concepção de registro empregada; 13) Referencial de registro empregado; 14) Concepção de documentação pedagógica empregada e 15) Referencial de documentação pedagógica empregado.

Projeto 4: Os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa revelaram que o retorno ao ensino presencial após o cenário imposto pela Covid-19 escancarou alguns dilemas já históricos na EI, como por exemplo a precarização do trabalho docente, em virtude do atravessamento neoliberal do contexto capitalista em que estamos inseridos, bem como também as esferas afetivas envolvidas no processo pedagógico, uma vez que no ensino remoto o contato direto com as crianças se extinguiu e agora, presencialmente, as professoras mostram certa dificuldade em conciliar o trabalho docente com os valores socioemocionais.

Considerações finais

As pesquisas em andamento no NUFOP/FE-UFG encontram-se em estágios diferentes de desenvolvimento, mas todas possuem força de contribuição para o campo da formação de professores, incidindo sobre as políticas educacionais, a organização do trabalho pedagógico, práticas educativas, ações de formação inicial e continuada.

Referências

BARRA, Valdeniza Maria L. da.; ROSA, Dalva Gonçalves Eterna. **Relatório de gestão do NUFOP**. Goiânia: NUFOP, Faculdade de Educação. UFG.

BARRA, Valdeniza Maria L. da.; SILVA, Aline de Fátima Sales. **Plano de Trabalho do NUFOP, gestão 2023-2025**. Goiânia: NUFOP, Faculdade de Educação. UFG.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento. **Relatório de Ciclo de estudos do NUFOP**, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 9º ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

KHÔI, Le Thành. **A indústria do ensino**. Porto: Companhia Editora do Minho, 1970.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

NETO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: SILVA, K. A. C. P. C.; LIMONTA, S. V. **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014, p. 11-26.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
DIRIMIR AS AUSÊNCIAS E FORTALECER A DOCÊNCIA**

**CONTINUING TEACHER EDUCATION:
ADDRESSING GAPS AND STRENGTHENING TEACHING PRACTICE**

Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves²⁰⁴

Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil
Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) - Eixo 2

Thays Cristina Aleixo Silveira²⁰⁵

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) – Eixo 2

Priscila Fernanda da Costa Garcia²⁰⁶

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) – Eixo 2

Tháís Aparecida de Carvalho Milagres da Paz²⁰⁷

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI) – Eixo 2

Resumo

O presente artigo, tecido de forma colaborativa por professora e mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI), tem como objetivo contribuir para a redução das ausências presentes e persistentes na formação continuada de professores, como também, possibilitar a partilha e troca de saberes entre universidade e profissionais atuantes nas escolas no desenvolvimento de pesquisas científicas. Neste trabalho o enfoque é direcionado para o uso da pesquisa-formação, nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da formação docente pelo referido grupo; também são tecidos comentários crítico-reflexivos acerca da profissionalidade docente, do desenvolvimento profissional e a condição precária em que se encontram. As presentes considerações são feitas a luz de alguns autores como Gatti *et al* (2019), Nóvoa (2019), Canário (1998), Roldão (2017), André (2002; 2016) Longarezzi e Silva(2013), somadas aos estudos, discussões e trocas realizadas no grupo de pesquisa, e que têm contribuído para o desenvolvimento dos trabalhos das pesquisadoras integrantes do FORPEDI. Por se tratar de pesquisa em andamento os caminhos e perspectivas que apontam para uma

204 **Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves**, ORCID: 0000-0001-5288-8409. Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Lavras, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE. Professora da Universidade Federal de Uberlândia; professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI). Contribuição de autoria: participação ativa na construção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9108607797425296> E-mail: glauciasignorelli@gmail.com

205 **Thays Cristina Aleixo Silveira**, ORCID: 0009-0001-3347-3520. Universidade Federal de Lavras; Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, de Lavras; Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI). Contribuição de autoria: participação ativa na construção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3092241132810897> E-mail: thataleixo@gmail.com

206 **Priscila Fernanda da Costa Garcia**, ORCID: 0009-0009-4604-6120. Universidade Federal de Lavras; Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, de Lavras; Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI). Contribuição de autoria: participação ativa na construção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2804669513061087> E-mail: priscilammph@yahoo.com.br

207 **Tháís Aparecida de Carvalho Milagres da Paz**, ORCID: 0009-0000-6361-0154. Universidade Federal de Lavras; Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais; Secretaria Municipal de Educação de VRB-MG. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, de Lavras; Professora da Rede Estadual de Ensino -MG; Professora da Rede Municipal de Ensino de VRB-MG; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI). Contribuição de autoria: participação ativa na construção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1842785963222816> E-mail: thais.paz@estudante.ufla.br

mudança de paradigma acerca da formação continuada são expostos, a fim de incitar e contribuir para as reflexões e construções que buscam a transformação da realidade educacional brasileira e vislumbram uma melhoria da qualidade da educação nos seus diferentes níveis, atentando-se ao desenvolvimento de sujeitos intrínsecos a educação: as professoras e professores.

Palavras-chave: Formação continuada. Pesquisa-formação. Desenvolvimento profissional.

Abstract

This article, collaboratively written by professors and master's students from the Graduate Program in Education - Professional Master's Degree at the Federal University of Lavras, members of the Study and Research Group on Teacher Education, Pedagogical Practices, and Didactics (FORPEDI), aims to contribute to the reduction of present and persistent gaps in continuing teacher education, as well as to enable the sharing and exchange of knowledge between the university and professionals working in schools in the development of scientific research. In this work, the focus is directed towards the use of research-training in research within the scope of teacher education; critical-reflective comments are also made about teacher professionalism, professional development, and the precarious condition in which they find themselves. The present considerations are made in light of some authors such as Gatti *et al* (2019), Nóvoa (2019), Canário (1998), Roldão (2017), André (2002; 2016) Longarezzi e Silva(2013), in addition to the studies, discussions, and exchanges carried out in the research group, which have contributed to the development of the work of the researchers who are members of FORPEDI. As this is an ongoing research, the paths and perspectives that point to a paradigm shift regarding continuing education are exposed, in order to incite and contribute to the reflections and constructions that seek the transformation of the Brazilian educational reality and envision an improvement in the quality of education at its different levels, paying attention to the development of intrinsic subjects in education: teachers.

Keywords: Continuing training. Research-training. Professional development.

Introdução

O presente artigo é resultado de inquietações, reflexões e discussões realizadas por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), liderado pela professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima. A linha Desenvolvimento Profissional Docente e Políticas de Formação de Professores, da qual fazemos parte, partilha preocupações quanto à configuração de como a formação docente tem se estruturado no Brasil nas últimas décadas e desenvolve pesquisas que convergem para a formação inicial e continuada dos professores, para o início da carreira docente e processos de indução.

O momento presente, em que a formação de professores tem sido tomada como pressuposto para a mercantilização da educação, cujos objetivos se afastam da realidade e repercutem no cotidiano docente, serve apenas à institucionalização da relação pesquisa-educação-alienação, avalizando interesses privados em detrimento de uma educação/formação que favoreça a todos e todas (Longarezi e Silva, 2013). Nessas condições, perde-se força para a implementação de uma concepção de formação em que os docentes, com seus saberes e fazeres tenham protagonismo e autonomia didático-pedagógica sobre seu desenvolvimento profissional.

Entendemos que o desenvolvimento profissional é um movimento contínuo da prática dos professores que, construído na confluência da teoria com a prática, e no movimento dialético entre ação-reflexão-ação, vai, aos poucos, estabelecendo a identidade e a profissionalidade docente. Não se constrói no isolamento, mas na ação colaborativa e partilhada.

Apesar dos discursos alinhados ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores acerca dos processos de formação continuada, muitos programas no Brasil ainda seguem uma abordagem liberal-conservadora que, segundo Silva (2007), são influenciados por uma perspectiva homogeneizadora, autoritária e instrumental, fundamentada em estudos teóricos. Sob essa ótica impositiva, os professores são vistos apenas como reprodutores de conhecimento, encarregados de seguir rigidamente os programas delineados por especialistas que, comumente, não estão familiarizados com a realidade cotidiana da escola. Conceber a formação continuada nessa perspectiva, redundando em rejeição desses programas por parte dos docentes. Dessa forma, concordamos com Gatti *et al.* (2019) quando afirma que, na concretude, a alma prevalece antiga mesmo em um mundo novo, pois há uma grande diferença entre "propor políticas e realizá-las" (p.52).

Nóvoa e Vieira (2017) consideram que os programas e políticas voltadas para a formação continuada são escassos, reduzidos ao consumismo de produtos e não convergem para as demandas profissionais, sendo ofertados como cumprimento de protocolos formativos. Imbernón (2011), por sua vez, salienta que as formações continuadas não se voltam para a realidade escolar, que são poucos os formadores capacitados para compreenderem os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano, há a negação ao estilo de aprendizagens colaborativas dentro do espaço escolar, ainda individualista, ainda prevalece formações com caráter homogeneizante as quais colocam os/as professores/as como técnicos executores/as e estes aspectos impactam negativamente nos processos formativos dos professores.

Por tais motivos, consideramos que a formação continuada está permeada por ausências de processos que sejam mais aderentes aos contextos escolares e aos professores, de modo que atuem com autonomia a fim de potencializar a formação dos alunos e alunas e sua própria profissionalidade docente.

É nesta perspectiva que o grupo de pesquisa em pauta, formado por professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, curso de Mestrado Profissional da UFLA, e seus respectivos orientandos e orientandas, estes últimos, todos/as professores/as atuantes na educação básica no município de Lavras e circunvizinhos, tem mobilizado a atenção para a problemática que envolve a formação de professores, cujas discussões perpassam pelas ausências que se manifestam, especialmente na formação continuada, sendo este o objeto da pesquisa sobre formação de professores realizada no âmbito do grupo de pesquisa.

Além disso, o grupo tem empreendido uma busca por metodologias de pesquisa que agreguem maior sentido aos projetos dos estudantes do Mestrado Profissional, em sua maioria voltados para aspectos da prática profissional dos professores, em tipos de pesquisas que não apenas denunciam a realidade, mas propõem alternativas para a construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento acerca das competências necessárias ao exercício da profissão docente. Tal esforço nos conduziu aos tipos de pesquisa qualitativa e, dentre as diversas possibilidades, encontramos a pesquisa-formação (Longarezzi e Silva, 2013; André, 2002, Bragança e Abrahão, 2016), como um tipo de pesquisa que pode responder às necessidades formativas dos professores.

Atualmente, com uma pesquisa em andamento, o grupo investiga o papel da pesquisa-formação no contexto da educação básica, conjugando a pesquisa científica em seus aspectos teóricos e metodológicos e as ações de formação continuada dos professores e professoras.

Sendo assim, a provocativa que mobilizou este estudo parte do questionamento acerca das ausências que permeiam a formação continuada dos professores advindas das profundas inquietações do grupo de pesquisa. Neste sentido, questionamos: como contribuir para a redução dessas ausências persistentes no campo da formação continuada dos professores? Quais caminhos e metodologias podem acolher e reduzir essas ausências?

A fim de publicizar essas preocupações e contribuir com os estudos sobre formação continuada, trazemos, neste estudo, uma perspectiva de apreensão dessas formações a partir das contribuições da pesquisa-formação como metodologia de intervenção e análise cujo objetivo é buscar reduzir as ausências que permeiam a formação continuada dos professores, além de favorecer a troca de saberes entre universidade e os profissionais atuantes nas escolas no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Este estudo, além desta introdução, traz, na sequência, o aporte teórico metodológico que temos utilizado no grupo de pesquisa e que engloba não apenas esta pesquisa, mas as dissertações de mestrado dos discentes do PPGE-UFLA. No item resultados e discussões, ainda de forma incipiente, pois as pesquisas se encontram na fase inicial, trazemos elementos que têm se despontado com forte tendência tanto nas discussões do grupo quanto nas dissertações em desenvolvimento. Ao final são expostas algumas considerações pelas quais buscamos fomentar o debate acerca da presente temática e outras que apontam para uma docência fortificada pelas relações de equidade, reflexão e revisão constante da prática.

Aporte teórico-metodológico

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem pautado sua ação em encontros formativos do FORPEDI para discussões acerca dos referenciais teóricos que orientam nossos estudos, em encontros com equipes escolares e participação em formações continuadas tanto em Lavras-MG quanto em municípios circunvizinhos e, ainda, no desenvolvimento das dissertações de mestrado no âmbito do PPGE.

Para desenhar o percurso metodológico e reflexivo, o grupo adotou como primeira etapa da pesquisa, o estudo de autores como Gatti *et al.* (2019), Nóvoa e Vieira (2017), Canário (1998), Rol-dão (2017), André (2016), a fim de elucidar aspectos inerentes à formação de professores, os quais mostraram que as ausências na formação continuada dos professores ressoam com intensidade e não podem mais ser negadas. Na segunda etapa, o estudo de Longarezzi e Silva (2013), André (2002), Bragança e Abrahão (2016), acerca da pesquisa-formação emergiu como um caminho que estreita a relação entre docência e formação continuada, conjugando a pesquisa científica em seus aspectos teóricos e metodológicos e as ações de formação continuada dos professores e professoras na escola.

Os passos seguintes e concomitantes do grupo, estão em desenvolvimento: - um levantamento sobre o tema "pesquisa-formação", tendo como base a análise sistemática das produções científicas na área da educação, especialmente em teses, dissertações e artigos científicos publicados em periódicos e eventos científicos, compreendendo o período entre os anos de 2010 a 2023. Para tanto, estão sendo consultados banco de teses e dissertações, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, periódicos da área e publicações do grupo de trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED; as pesquisas dos mestrados e mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional da UFLA, que investigam temáticas referentes à formação de professores com a utilização da pesquisa-formação como opção metodológica de pesquisa.

Entre o desenvolvimento profissional e a pesquisa formação: resultados e discussões

Os resultados e discussões da pesquisa que ora desenvolvemos são incipientes, pois esta se encontra em sua fase inicial. No entanto, a cada encontro e discussões realizadas pelo grupo, temos alcançado contribuições significativas que elucidam aspectos importantes no campo da formação de professores. O momento que vivenciamos é de descobertas contínuas as quais nos permitem vislumbrar caminhos para aprimorar a prática educacional e promover o desenvolvimento profissional dos educadores.

Ao discutirmos as ausências que têm marcado a formação continuada dos professores, observa-se como a profissão docente encontra-se em um lugar de desprestígio e invisibilizada; contudo, apesar das duras realidades, os profissionais persistem diariamente em seus espaços de trabalho para garantirem uma educação de qualidade, mostrando que ser professor na atualidade, é lutar cotidianamente de forma artesanal contra todas as dificuldades inesperadas de sua práxis. E, é diante dessa realidade contumaz que a formação dos professores precisa ser engendrada. Concordamos com Nóvoa (2019, p. 6), quando diz que é preciso ir além das questões técnicas e de preparação profissional compreendendo "a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)".

Está claro para o grupo que a formação que desqualifica os professores enquanto profissionais e autores de suas próprias histórias, não tem mais espaço no contexto escolar e educacional. Com Canário (1998), compreendemos que a formação em contexto que coloca os professores como protagonistas de suas práticas, tem potencial para reforçar o trabalho sistemático e planejado, numa perspectiva que considera a necessidade da reflexão sobre a ação.

Os estudos empreendidos têm nos conduzido à reflexão acerca da profissionalidade docente e apontam para a necessidade de apropriação dos conceitos de identidade profissional e desenvolvimento profissional em uma perspectiva de transformação contínua das noções político-sociais sobre a docência. Sendo parte inerente da profissão, começando na formação inicial e permanecendo ao longo da carreira, expresso em práxis que contribuam para a qualidade do ofício, o desenvolvimento profissional docente provoca mudanças nos professores não só no que diz respeito aos seus conhecimentos e crenças, mas, também, em sua prática e conseqüentemente no processo de ensino e aprendizagem (Marcelo, 2009).

À vista disso, a partir do levantamento bibliográfico sobre pesquisa-formação, feito no grupo de estudos, percebemos que esta metodologia de pesquisa vem ao encontro das nossas buscas em dirimir as ausências persistentes nas formações de professores, uma vez que enquanto inovação no campo científico e indo na contramão do perfil predominante das pesquisas em educação, coloca os profissionais como sujeitos na pesquisa e da pesquisa, promovendo a estes, um lugar de fala e de reflexão sobre sua prática. Retirá-los do lugar de meros objetos de estudo, como costumeiramente representados nas pesquisas, e torná-los agentes de suas práticas, num processo de colaboração entre todos os envolvidos, é urgente.

Além disso, André (2016) salienta que este tipo de pesquisa proporciona a constituição de profissionais autônomos, críticos e com ideias próprias, visto que refletem a partir da sua própria realidade e desta forma sabem "o que e onde buscar referências e recursos, para atender o que se passa, e para delinear caminhos de atuação nessa realidade" (p.33).

O que corrobora a fala de Longarezi e Silva (2013), que atestam ser a pesquisa-formação uma intervenção que proporciona aos sujeitos envolvidos processos de conscientização, aproximando pesquisa e educação, tornando-as processos formativos, favorecendo assim o desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Deste modo, a pertinência da pesquisa-formação está em acolher os sujeitos com suas bagagens, em dar voz a eles e propiciar oportunidades de investigação e aprimoramento das práticas educacionais. Destaca-se ainda que a participação dos sujeitos da pesquisa é feita colaborativamente, uma vez que a relação considerada é de sujeito-sujeito, não havendo uma divisão rígida entre os sujeitos pesquisadores e os sujeitos da pesquisa, ou mesmo hierarquia, na qual alguns desempenham funções mais relevantes que outros.

A pesquisa na formação continuada dos profissionais da educação justifica-se pela aproximação destes com os desafios da prática, a reflexão sobre as mesmas e a busca por meios que possibilitem a evolução do trabalho desses profissionais.

Embora muitos sejam os pontos positivos que favorecem avanços tanto na área da pesquisa quanto na área da formação continuada, há entraves que tornam a pesquisa-formação árdua e, por isso, é preciso driblar esses empecilhos e tornar viáveis algumas recusas como, por exemplo: recusas a redução do sujeito da pesquisa a objeto, recusa pela ausência de transformação que impacta diretamente no exercício prático dos profissionais, recusa dos bloqueios que impedem os profissionais de participarem do processo de troca de saberes e da exploração de novas práticas.

Ainda embasando as colocações acima e reafirmando as posições no grupo de pesquisa, recorreremos a Longarezi e Silva (2023, p. 223) que argumentam:

[...] a pesquisa-formação como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade [...]

Por tudo isso, vale ressaltar que não há sujeito com conhecimento de causa maior que os sujeitos que estão dentro dos muros escolares, que contactaram teorias em suas formações, mas, mais que isso, vivenciam a realidade prática da educação no chão da escola, enfrentando desafios diários em conciliar teoria, prática, sistema de ensino, políticas públicas, a fim de responder às demandas dos estudantes, escola e sociedade.

Considerações finais

As pesquisas em andamento, desenvolvidas pelas pesquisadoras e pesquisadores do FORPEDI, mesmo incipientes, apontam caminhos para um horizonte de avanços e contribuições para a educação pública no que se refere às transformações e inovações nos campos da formação docente, especialmente da formação continuada, contemplando de forma ampla os profissionais da educação recém-chegados e os que já trilham a educação há mais tempo.

A partir de pesquisas que os mestrandos e mestrandas desenvolvem, cujas temáticas englobam a indução à docência, a capacitação de gestores e coordenadores pedagógicos, a formação continuada dos professores, o desenvolvimento dos professores da educação básica em mestrados profissionais, a acessibilidade e apreensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vislumbramos algumas contribuições e avanços que cooperam para a compreensão e transformação das formações a partir da perspectiva dos estudos e investigações que fazem uso da pesquisa-formação.

Alguns elementos já estão incorporados em nossas discussões e compõem os trabalhos em andamento apresentando possibilidades de mudança de paradigmas acerca da formação docente, com destaque para a relevância do protagonismo docente, o reconhecimento e validação de suas experiências como forma de integrar os processos formativos e apreendê-los a necessidade de fazer formação em contexto na perspectiva colaborativa.

Assim, na ânsia por contribuir para o desenvolvimento profissional docente, os estudos e discussões do FORPEDI nos possibilitam distinguir caminhos profícuos para tratar o panorama deficitário da formação docente brasileira e a pesquisa-formação foi abarcada como um desses caminhos e possibilidades férteis. A partir dela conjecturamos a construção de uma identidade docente e a retomada do desenvolvimento profissional, que deixa de ser verticalizado e passa a ter os docentes como protagonistas, tornando acessível a nós, pesquisadoras, conhecer e reconhecer suas perspectivas, realidades e experiências.

Espera-se que os estudos do Grupo FORPEDI e as pesquisas desenvolvidas nesse núcleo possam oportunizar momentos de compartilhamento de saberes e experiências, reflexão sobre o trabalho desenvolvido e aprimoramento das práticas educacionais, em benefício do aprimoramento da eficiência educacional em nosso país. Com o viés da pesquisa-formação, busca-se diminuir a distância entre pesquisador e pesquisados, entre a teoria e a prática, além de contribuir com o meio acadêmico abordando essa recente temática.

Por fim, retomando nosso problema inicial, acreditamos que por meio dessa imersão na pesquisa-formação e na formação em contexto, é possível identificar, de forma objetiva, as ausências existentes na formação continuada que impactam no desenvolvimento profissional docente e assim contribuir para atenuar situações obstaculizantes do ambiente escolar que dificultam a formação continuada dos professores, e por consequência, tornam suas práticas mais difíceis e desafiadoras.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990-1998. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Trad. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRÉ, Marli. A Formação do pesquisador da prática pedagógica. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v.1, n.1, p.30-41, jan./abr. 2016.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da educação, n. 6, 1998.

DE SOUZA BRAGANÇA, Inês Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 1, n. 1, p. 31-45, 2016.

DOS SANTOS, Natalia Francisca Cardia. Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes. 2015. 123 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

GATTI, Bernadetti *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LONGAREZI, Andrea Maturano.; DA SILVA, Jorge Luiz. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

NÓVOA, António. Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, 44(3), 1-15. 2019

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1134-1149, 2017.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-118.

PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

RESEARCH-TRAINING: A TRAINING EXPERIENCE WITH TEACHERS FROM SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES.

Carla Patrícia Ferreira da Conceição²⁰⁸

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente – NEPPDP
Eixo 2

Laurizete Ferragut Passos²⁰⁹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente – NEPPDP

Resumo

Este trabalho compõe um dos estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Busca responder a seguinte questão: quais as contribuições da abordagem metodológica, pesquisa-formação, no processo formativo de professores iniciantes, ingressantes e experientes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais? Tendo como objetivo analisar as contribuições da pesquisa-formação com foco na colaboração entre professoras iniciantes, ingressantes e experientes em seu processo formativo. Apresenta a política nacional acerca do serviço do AEE e autores que discutem ações de apoio profissional no início da carreira e a formação docente a partir das experiências e histórias de vida profissional docente. A investigação se insere no campo da abordagem qualitativa, tipo pesquisa-formação. Participaram trinta e seis professoras do AEE que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo. Teve como procedimento de produção de dados: encontros formativos e narrativas orais e escritas produzidas ao longo do processo. A análise dos dados foi realizada com base no método de Análise de Prosa. Os resultados revelam que as ações desenvolvidas possibilitaram as participantes conhecerem os desafios e angústias vividas no cotidiano escolar que eram comuns a todas. Favoreceu a aprendizagem dos saberes docentes no campo da educação especial-inclusiva. Estimulou a socialização profissional das professoras iniciantes e ingressantes à cultura do serviço do AEE. Conclui-se que as ações desenvolvidas por meio da pesquisa-formação mostraram ser um diferencial no processo formativo das participantes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Indução Profissional. Educação Especial. Educação Inclusiva. Sala de Recursos.

Abstract

This work forms part of the studies of the Center for Studies and Research on Teaching Professional Development. It seeks to answer the following question: what are the contributions of the methodological approach, research-training, in the training process of beginning, new and experienced teachers of Specialized Educational Assistance (AEE) in Multifunctional Resource Rooms? Aiming to analyze the contributions of research-training with a focus on collaboration between beginning, new and experienced teachers in their training process. It presents the national policy regarding the AEE service and authors who discuss professional support actions at the beginning of the career and teacher training based on the experiences and stories of teaching professional life.

208 **Carla Patrícia Ferreira da Conceição**, ORCID: 0000-0002-6760-6723. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Doutoranda e Mestra em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagoga e Especialista em Educação Especial-Inclusiva. Atua como Professora da Rede Municipal de Ensino de Santo André e na Formação de Professores. Contribuição de autoria: investigação e escrita. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7962683506742928> E-mail: carlapatriciafc@gmail.com

209 **Laurizete Ferragut Passos**, ORCID: 0000-0001-7702-0825. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. É professora aposentada da UNESP. Graduada em Pedagogia com mestrado pela UNICAMP e doutorado pela USP, ambos na área da Educação. Em 2021 assumiu a liderança do Núcleo de Estudos e Pesquisa. Contribuição de autoria: Orientação e escrita. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790> E-mail: laurizetefer@gmail.com

The investigation falls within the field of qualitative approach, research-training type. Thirty-six AEE teachers who work in the Multifunctional Resources Room of a municipal education network in the state of São Paulo participated. The data production procedure involved: training meetings and oral and written narratives produced throughout the process. Data analysis was carried out based on the Prose Analysis method. The results reveal that the actions developed allowed the participants to learn about the challenges and anxieties experienced in everyday school life that were common to all. It encouraged the learning of teaching knowledge in the field of special-inclusive education. It encouraged the professional socialization of beginning and new teachers into the culture of the AEE service. It is concluded that the actions developed through research-training proved to be a difference in the training process of the participants.

Keywords: Continuing Training. Professional Induction. Special education. Inclusive education. Resource Room.

Introdução

Este trabalho compõe um dos estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente (NEPDPD) e tem como foco a ação colaborativa entre professores iniciantes, ingressantes e experientes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais, a partir dos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa-formação. Busca responder a seguinte questão: quais as contribuições da abordagem metodológica, pesquisa-formação, no processo formativo de professores iniciantes, ingressantes e experientes do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais? Com objetivo de analisar as contribuições da pesquisa-formação com foco na colaboração entre professoras iniciantes, ingressantes e experientes em seu processo formativo.

Tendo como referência os estudos de Cruz, Farias e Hobold (2020), consideramos que o professor iniciante, no serviço do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, é aquele que conclui o curso de licenciatura em Educação Especial ou formação que o habilita para a docência com especialização em Educação Especial e ingressa na carreira docente, ou seja, esse profissional vivencia suas primeiras experiências como professor. O professor ingressante, por seu turno, é aquele que possui formação que o habilita à atuação no AEE, tem experiência na docência em outra rede de ensino, modalidade de ensino ou instituição de ensino regular ou especializada e ingressa no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino investigada. Portanto, ele possui saberes docentes constituídos de experiências anteriores e ingressa em um novo contexto de atuação.

Desse modo, esta pesquisa baseia-se nos pressupostos teóricos de que o professor iniciante no AEE em Sala de Recursos Multifuncional é aquele que está nos primeiros sete anos de profissão (TARDIF, 2014), como também o professor ingressante que possui experiência docente, mas que está iniciando nesse serviço no município investigado (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

É importante destacar que, AEE é um serviço da educação especial na perspectiva da educação inclusiva preconizado na legislação brasileira que assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola ou em outra unidade escolar, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, no contraturno da escolarização dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos do espectro autista, não sendo substitutivo às classes regulares de ensino. Tem como função complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, por meio de estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2009).

O professor desse serviço tem como função a elaboração e execução do plano do AEE, orientação e articulação do trabalho com os professores do ensino regular; orientação às famílias e estabelecer redes de apoio com serviços da saúde e assistência social, ou seja, é por meio dos saberes e práticas do professor deste serviço que o processo inclusivo se potencializa (BRASIL, 2009).

O estudo de Caramori, Mendes e Picharillo (2018) sobre a formação dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais revela que, a partir das demandas estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, esses docentes se sentem como profissionais multifuncionais, responsáveis pela formação e a gestão da educação inclusiva nas escolas. Ao questionar os professores a respeito da formação inicial e continuada necessária para atuar na sala de recursos, os autores destacam a precariedade da formação inicial generalista e da formação continuada por categorias de deficiências distantes do contexto de trabalho dos professores e da vivência escolar dos seus alunos.

O que revela a importância de promover ações de apoio e formação aos docentes do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais com ambientes que possam refletir sobre o conhecimento “para” a prática e “na” prática docente.

Entende-se que o conhecimento “para” a prática envolve aqueles produzidos ao longo da humanidade sobre as formas de ensino. Com base nesse conhecimento teórico ou formal, o professor tem elementos para subsidiar a sua prática docente, o que desencadeia o conhecimento “na” prática docente, que ocorre por meio da articulação entre a experiência da ação docente e a reflexão da prática com os seus pares (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 2002).

Portanto, o conhecimento “na” prática docente envolve um ambiente investigativo entre professores com e/ou sem experiência. Por meio de ações compartilhadas sobre os conhecimentos formais, os modos de fazer e pensar a ação docente no contexto escolar de cada docente, os professores visam encontrar, de modo conjunto, formas de planejar e ensinar no contexto apresentado.

Nessa perspectiva, Passeggi (2016) e Josso (2004) destacam a experiência e as histórias de vida profissional docente como elementos fundantes da pesquisa-formação, pois consideram que a formação ocorre ao longo da vida e que o professor, adulto em formação, é um sujeito social e histórico com capacidade para refletir sobre si ao contar sobre os processos vividos na escola e as experiências formadoras que marcam as histórias de vida e, assim, participam ativamente do processo de formação.

Dessa forma, nesta investigação, o plano de ação da pesquisa-formação é compreendido para além das dimensões técnicas e tecnológicas da formação de formadores, e concebe o professor como um adulto em formação, sujeito com experiência e com condições de refletir sobre si e compartilhar suas ideias sobre a escola, toma sua experiência como objeto de reflexão e, por meio da pesquisa-formação, estabelece uma relação dialética entre pesquisador, formandos (participantes) e o seu processo de formação. (PASSEGGI, 2016)

Aporte teórico-metodológico

Esta investigação de abordagem qualitativa tipo pesquisa-formação, tem como pressuposto a participação ativa dos sujeitos da pesquisa ao longo de todo o processo de formação, no qual vivenciam as práticas e (re)constroem o conhecimento a partir de ações coletivas de formação, em função da resolução de problemas ou dos objetivos de transformação.

Nesse sentido, a ação conjunta entre pesquisadora e participantes ocorre de modo horizontal e se constitui como aspecto fundante de todo o processo. Embora no desenvolvimento dos encontros formativos realizados a pesquisadora assuma a posição de conduzir as discussões, todos os participantes possuem papéis significativos no processo formativo, desde a tomada de decisão sobre os temas a serem investigados, a elaboração das hipóteses, até a realização das ações para que sejam alcançados o objetivo e o desenvolvimento de todos. (LONGAREZI e SILVA, 2013)

Participaram da pesquisa trinta e seis professoras que atuam no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais de uma Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo. Teve como procedimento de produção de dados, encontros formativos que foram organizados em duas fases – Levantamento das necessidades formativas; e Formação docente: Deficiência Múltipla – e narrativas orais e escritas produzidas ao longo do processo. Ao longo deste trabalho as participantes serão identificadas com nomes de mulheres pretas brasileiras que são símbolos de resistência e emancipação da mulher no Brasil.

Os encontros foram gravados e transcritos e ao final de cada dia, a pesquisadora produziu um diário de campo com as impressões e reflexões do encontro. A análise dos dados foi realizada com base no método de Análise de Prosa indicado por André (1983) com tópicos e temas.

Resultados e discussões

Os resultados revelam que as participantes identificaram aspectos importantes para a sua formação a partir da participação na pesquisa-formação e que podem ser, assim, sistematizados: a importância da parceria para o enfrentamento dos desafios do contexto escolar, as aprendizagens tanto em relação à articulação entre teoria e prática quanto na ação com os professores da sala regular.

A respeito da parceria para o enfrentamento dos desafios do contexto escolar, as narrativas das participantes revelam que os encontros formativos desenvolvidos a partir desta investigação possi-

bilitou conhecer os desafios e angústias que eram comuns entre as professoras, e isso trouxe alívio coletivo e fortaleceu o grupo.

Foi uma ótima experiência, pois o assunto se torna mais leve quando conseguimos instrumentos para lidar com ele e onde encontrar apoio, desde a fundamentação teórica que nos ajuda a entender a importância de realizar determinada ação e como podemos encontrar esse apoio e ajuda para as questões no dia a dia com as nossas parceiras de trabalho. Por muitas vezes, nos sentimos sozinhos diante de um desafio que algumas deficiências como a Múltipla nos trazem. Nos momentos de formação, tivemos a oportunidade de trazer essas angústias e refletirmos em conjunto as ações que nos ajudam no dia a dia. (Beatriz Nascimento - Narrativa do Processo Formativo)

O reconhecer-se a partir da história do outro é mencionado pelas professoras como uma forma de compreender que, como profissionais da Educação Especial-Inclusiva, vivenciam desafios e angústias comuns, mas que não tinham a dimensão que essa singularidade, ao mesmo tempo, fosse plural. Participar desta pesquisa-formação possibilitou às participantes a compreensão de que alguns desafios são comuns e que, juntas, podem produzir modos de apoio e saberes em relação à prática docente a todas as professoras, quer sejam iniciantes, ingressantes ou experientes. Para as professoras que estão em processo de inserção profissional, isto reduz a sensação do choque de realidade, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo profissional docente, como mencionado no excerto a seguir:

Senti que nosso vínculo como equipe aumentou bastante. Havia muitas colegas sobre as quais eu sequer sabia o nome, mas depois daquela semana estou muito mais conectada. Acho importante mencionar a participação das professoras das escolas municipalizadas, pois conhecemos uma perspectiva totalmente diferente da que temos sobre a sala de recursos na rede, e isso complementa a nossa atuação. Hoje, vivenciamos o desafio do processo inclusivo na escola, mas o direito já está garantido, e elas passaram pelo processo de transição da sala especial para o AEE. São contextos e experiências ímpares. Foram trocas muito importantes para nossa formação e crescimento profissional. (Djamila Ribeiro - Narrativa do Processo Formativo)

No excerto acima, a professora Djamila Ribeiro sublinhou que, antes, sequer sabia o nome de algumas de suas colegas de trabalho, mas que, ao participar das ações colaborativas desenvolvidas a partir desta pesquisa-formação, passou não apenas a reconhecê-las pelo nome, mas também a vê-las como membros da equipe, com conhecimento e saberes acerca dos processos de transformação da Educação Especial-Inclusiva pública e de qualidade para todos os alunos. Esse resgate da história de vida e formação das professoras do AEE possibilitou às participantes conhecerem a história da Educação Especial-Inclusiva nacional e municipal e os saberes docentes que envolvem a atuação nesse serviço.

Outro aspecto levantado se refere à articulação entre teoria e prática, o excerto da narrativa da professora Chica da Silva, evidencia o uso dos textos da formação como estratégia formativa com os professores da sala regular:

Os textos trabalhados foram muito esclarecedores, e já pensei em vários alunos. Ao longo dos dias, pude compartilhar com algumas professoras sobre o trabalho com alunos que, muitas vezes, não possuem esse laudo, mas apresentam características muito pertinentes ao que estávamos estudando, como a importância do olhar do professor - no sentido de levar até elas as inúmeras possibilidades que esses alunos com deficiência múltipla possuem, da capacidade que eles têm para desenvolver as habilidades, e tudo de acordo com suas necessidades; ele sendo parâmetro dele mesmo. (Chica da Silva - Narrativa do Processo Formativo)

O fragmento da narrativa escrita da professora Chica da Silva explicita evidências que nos permitem reconhecer que a articulação entre teoria e prática subsidiou a sua ação formativa de professora do AEE com os professores da sala regular, o que pressupõe que participar desse pro-

cesso proporcionou subsídios para ações formativas com os professores da sala regular, visto que menciona o uso dos mesmos recursos utilizados na pesquisa-formação com os docentes.

Em relação às ações colaborativas entre as professoras iniciantes, ingressantes e experientes e pesquisadora, a professora iniciante Kenia Maria relata:

O que considerei mais significativo foi a troca de experiências reais, até mesmo da própria formadora - com casos exitosos e também desafiadores, que me trouxeram mais segurança para questionar e pedir ajuda, vendo que até mesmo as professoras com mais experiência na área da educação inclusiva estavam passando pelo mesmo que eu. O tempo de experiência não invalidou as angústias e desafios; então, não me senti diminuída em nenhum momento. (Kenia Maria - Narrativa do Processo Formativo)

Ademais, a professora experiente Beatriz Nascimento pontua:

Tanto as professoras do AEE novas como as professoras mais experientes conseguiram refletir sobre seus diferentes trabalhos e atitudes, mas que se completam na docência e no AEE. As mais novas conseguiram conhecer a experiência a partir do olhar apurado das mais experientes, e as mais experientes se contagiaram com o entusiasmo nos olhos das novas, com seus relatos de ações bem planejadas e com ótimos resultados, o que foi enriquecedor e proveitoso. Porque é muito bom saber como o outro lida com situações parecidas, e essas trocas nos ajudam a qualificar nosso trabalho. (Beatriz Nascimento - Narrativa do Processo Formativo)

Os excertos acima mostram que as ações colaborativas entre professoras iniciantes, ingressantes e experientes do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, mediadas pela pesquisa-formação, trazem benefícios para ambos, transformando a prática desses docentes. Aos professores experientes, podem ser oferecidas oportunidades de reflexão sobre o trabalho, levando a mudanças em sua atuação profissional; e aos iniciantes, essa parceria pode fornecer incentivos que aumentem a segurança no enfrentamento dos desafios iniciais da carreira docente, o que, por sua vez, pode ter um impacto positivo em sua prática profissional.

Considerações finais

O presente artigo, buscou discutir e analisar as contribuições da abordagem metodológica, pesquisa-formação, no processo formativo de professores iniciantes, ingressantes e experientes do AEE em Sala de recursos multifuncionais, numa perspectiva de retomada da democracia e tendo como princípio a articulação entre teoria e prática a partir das experiências das participantes, com a finalidade de promover sua participação efetiva nas atividades realizadas e reflexão sobre os conhecimentos e saberes da docência.

Conclui-se que a proposta formativa ofertada por meio da pesquisa-formação possibilitou às participantes a reflexão de suas experiências e ideias numa temporalidade entre passado, presente e futuro, oportunizando estabelecer novos caminhos de estudo e aprendizagem.

A parceria colaborativa tornou-se estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional das professoras do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, pois possibilitou às professoras experientes uma reflexão sobre a prática; e às iniciantes e ingressantes, subsídios para enfrentamento dos desafios próprios da inserção profissional.

Consideramos como possibilidades adicionais para pesquisas futuras: investigar as contribuições da pesquisa-formação na relação colaborativa entre os professores do AEE e o professor da sala regular de ensino; investigar a influência do mediador no processo de inserção profissional; e acompanhar o grupo de participantes ao longo da carreira com a intenção de conhecer a extensão da influência da pesquisa-formação em sua vida profissional.

Referências

ANDRÉ, Marli. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

BRASIL. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

ARAMORI, Patrícia Moralis; MENDES, Enicéia Gonçalves; PICCHARILLO, Alessandra Daniele Messali. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.124-141, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3770>. Acesso em: 07 mai. 2023

COCHRAN-SMITH, M. LYTLE, S. L.: Teacher Learning Communities. *In: Encyclopedia of Education 2nd Edition*. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002

CRUZ, Giseli B. da; FARIAS, Isabel M. S. de; HOBOLD, Márcia. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149> Acesso em 23 out 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito. Ao sujeito da Formação. In. NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, 2014.

LONGAREZI, Andrea. Maturano; SILVA, Jorge. Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, Piauí, v. 13, nº 3, p. 214-225, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, pp. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41. n1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In: ANDRÉ, Marli (Org.)*. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016, p. 165-188.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CONTRIBUTOS DE UM GRUPO DE PESQUISA DA UNESP PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA

CONTRIBUTIONS FROM A UNESP RESEARCH GROUP TO TEACHER TRAINING: A CRITICAL ANALYSIS

Renata Portela Rinaldi²¹⁰

Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, Brasil
Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – FPPEEBS
Eixo 2

Claudiele Carla Marques Christofaro²¹¹

Secretaria Municipal de Educação, Presidente Prudente, SP, Brasil
Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – FPPEEBS

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti²¹²

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, SP, Brasil
Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior – FPPEEBS

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar criticamente os encaminhamentos e os resultados das investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" (FPPEEBS) ao longo de uma década (2013 a 2023). A partir da metapesquisa, tendo como *corpus* as dissertações e as teses concluídas, buscamos apreender os contributos revelados no período. O fio condutor da análise foram as temáticas, os aspectos metodológicos das pesquisas (as formas de coleta/produção e análise de dados), e os resultados à luz do objeto investigado e dos objetivos do grupo de pesquisa. O referencial teórico-metodológico que sustenta as investigações no grupo foi tecido compreendendo a formação docente como um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional; a escola como *locus* privilegiado de formação humana e crítica; e o trabalho de parceria entre a universidade e a escola a partir de uma perspectiva colaborativa. Concluímos que, embora as investigações tenham seguido diferentes percursos metodológicos e chegado a conclusões variadas, já que possuíam diversos eixos centrais de discussão, determinados aspectos aproximam as investigações, por exemplo: o compromisso do Grupo com o desenvolvimento de pesquisas que reforcem a parceria entre universidade e escola pública (U-E); a defesa de uma formação que preza pela valorização da função social da escola para a compreensão e transformação da realidade; o diálogo e a colaboração entre a U-E, como potência na produção de conhecimentos e na mediação dos caminhos para a construção coletiva aos problemas enfrentados.

Palavras-chave: Formação de professores. Escola pública. Parceria universidade-escola. Educação básica. Educação superior.

210 **Renata Portela Rinaldi**, ORCID: 0000-0001-7772-6705. Universidade Estadual Paulista; Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora Produtividade CNPq - Nível 2. Doutorado em Educação pela UFSCar. É Professora Associada da Unesp, Presidente Prudente. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formadores de professores, parceria universidade e escola. Contribuição de autoria: a autora colaborou com a escrita integral do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9947031359755735> E-mail: renata.rinaldi@unesp.br

211 **Claudiele Carla Marques Christofaro**, ORCID: 0009-0007-9460-5228. Prefeitura Municipal de Educação de Presidente Prudente - Secretaria Municipal de Educação - Escola Municipal Dr. João Franco de Godoy. É formada pela Unesp/campus Presidente Prudente, nos cursos de Doutorado em Educação (2017), Mestrado em Educação (2013) e Graduação em Pedagogia (2010). Atualmente é Diretora de Escola Básica no município de Presidente Prudente. Contribuição de autoria: a autora colaborou com a escrita integral do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1337003489364524> E-mail: claudielecarla@gmail.com

212 **José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti**, ORCID: 0000-0001-6055-1494. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Educação pela UNICAMP, é professor adjunto da UFMS (Três Lagoas) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Presidente Prudente. Atua principalmente com os temas: formação de professores, narratividade na pesquisa e inclusão escolar. Contribuição de autoria: o autor colaborou com a escrita integral do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8867156923137392> E-mail: eduardo.lanuti@ufms.br / eduardo.lanuti@unesp.br

Abstract

This article aims to critically present the directions and results of investigations at Master's and Doctorate levels developed by the Research Group "Teacher Training and Teaching Practices in Basic and Higher Education" (FPPEEBS), over a decade (2013 to 2023). Using meta-research, using completed dissertations and theses as a corpus, we sought to capture the contributions revealed during the period. The guiding thread of the analysis were the themes, the methodological aspects of the research (the forms of data collection/production and analysis), and the results in light of the investigated object and the objectives of the research group. The theoretical-methodological framework that supports the investigations in the group was woven by understanding teacher training as a continuous, systematic, organized and permanent process of personal and professional development; the school as a privileged locus of human and critical formation; and partnership work between the university and the school from a constructive collaborative perspective. It was possible to conclude that, although the investigations followed different methodological paths and reached different conclusions, as they had different central axes of discussion, certain aspects bring the investigations closer together. Among them are: the Group's commitment to developing research that reinforces the partnership between universities and public schools; the defense of training that values the social function of the school for understanding and transforming reality; dialogue and collaboration, between the university and the school, as a power in the production of knowledge and in mediating the paths for the collective construction of the problems faced.

Keywords: Teacher training. Public school. University-school partnership. Basic education. College education.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar criticamente os encaminhamentos e os resultados de investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" (FPPEEBS) ao longo de sua primeira década de existência (2013 a 2023). O grupo tem como principal objetivo fomentar, fortalecer e ampliar os laços relacionais entre a universidade, as redes de ensino, a escola pública e a sociedade por meio de relações e práticas colaborativas. Está organizado em quatro linhas de pesquisa: Formação inicial e continuada dos professores e profissionais da educação, Formação de professores de línguas, Ensino de língua materna e Estatística Aplicada à Educação. Buscamos compreender os contributos, as memórias e as ressignificações dos estudos da linha "Formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação". No contexto do artigo, abordaremos mais especificamente os focos temáticos das pesquisas desenvolvidas, as abordagens metodológicas utilizadas e, a partir dos resultados obtidos, as principais contribuições apontadas pelos pesquisadores.

No âmbito epistemológico do campo da formação de professores nosso trabalho tem se sustentado na compreensão da formação como um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional (MIZUKAMI *et al*, 2003; ROLDÃO, 2013). Tais aspectos permitem um movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e competências profissionais. Possibilita uma melhor compreensão e aprimoramento dos procedimentos utilizados no exercício da profissão, oportunizando aos professores um melhoramento no desempenho e no resultado do trabalho no contexto em que atua (KNOWLES; COLE, 1993; GARCIA, 1999; 1992; COCHRAN-SMITH, 2003).

No âmbito metodológico, os trabalhos desenvolvidos pelo/no grupo de pesquisa FPPEEBS se orientam pela abordagem qualitativa e partem de uma perspectiva construtivista colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993), prioritariamente. Isso tem possibilitado a criação de vínculos duradouros com algumas redes de ensino municipais e estaduais no interior do estado de São Paulo. Tendo isso em mente, a análise sobre o conhecimento produzido no período de 2013 a 2023, na linha de pesquisa, pode ser denominada como um estudo de metapesquisa.

Na metapesquisa, o pesquisador está interessado em compreender os meandros da pesquisa, sua fundamentação teórica, opções metodológicas, relação entre teoria e dados, procedimentos utilizados na aplicação e/ou geração de teorias etc. [...] Os resultados da metapesquisa podem contribuir para a compreensão da pesquisa de determinado campo, em um contexto espaço-temporal específico. A partir dela, é possível identificar as tendências teórico-epistemológicas, as lacunas, as fragilidades e os pontos fortes das pesquisas que o envolvem. (MAINARDES, 2018, p. 4).

Com o objetivo de apresentar os resultados do estudo, seguindo o que propõe Mainardes (2018), organizamos o artigo em duas seções: inicialmente, apresentamos os fundamentos que embasaram as pesquisas desenvolvidas e trabalho no grupo; posteriormente, apresentamos as análises do *corpus* produzido, a partir de três eixos emergentes: temática das pesquisas, abordagem metodológica e resultados obtidos, com destaque para os avanços dos estudos e, em alguma medida, os desafios apresentados; por fim, concluímos com algumas considerações.

Aporte teórico das investigações no Grupo FPPEEBS

O ensino é a principal atividade do professor. Tal atividade é reconhecidamente complexa, multifacetada e desafiadora em sua natureza. Preparar o profissional para desenvolvê-la na contemporaneidade aumenta sobremaneira os desafios que os cursos de licenciatura enfrentam, especialmente porque se trata da formação de um profissional que atuará num mundo em permanente mudança, em um contexto permeado por incertezas e complexidades que estão cada vez mais crescentes, cujas situações e problemas não são resolvidos com simples soluções de aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis (DAY, 1999).

Sabemos que o professor deve ser capaz de “selecionar alguns aspectos, organizá-los, a partir de uma avaliação, dar-lhes coerência e estabelecer uma direção para a sua ação” (SCHÖN, 1987, p. 4), com intuito de tomar decisões e construir soluções para o enfrentamento dos dilemas cotidianos. Para tanto, é necessário olhar para o ambiente escolar considerando efetivamente a realidade, a história e os sentidos do espaço escolar, das relações interpessoais estabelecidas nesse contexto e dos diferentes interesses e histórias dos sujeitos ali presentes para compreender a complexidade e multidimensionalidade da escola e, mais especificamente, do ensino. Por meio de um processo de articulação entre teoria e prática, o olhar para o cotidiano escolar pode auxiliar na produção teórica, dialogando com os pressupostos já existentes e servindo de base para seu questionamento e elaboração de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, no período de formação inicial os futuros professores necessitam: se familiarizar com as características históricas e culturais de escolas e comunidades, observar e exercitar práticas bem sucedidas de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, ter oportunidades para se engajar em atividades e tarefas relacionadas ao ensinar e ao ser professor. Para se tornarem conscientes e críticos de suas convicções, de suas escolhas e práticas, é imprescindível que tenham a oportunidade de adotar como modelo outros professores mais experientes e bem sucedidos antes de iniciar o exercício da docência. Nunca é demais lembrar que ter um professor bem sucedido como referência não significa reproduzir práticas por ele desenvolvidas sem a devida reflexão teórica e crítica sobre o trabalho pedagógico realizado, tampouco sem a devida análise da especificidade de cada ambiente escolar, de cada turma. Dentre as características de um professor considerado bem sucedido está justamente a capacidade de análise cuidadosa do ambiente em que atua para construir estratégias que vão ao encontro das demandas da escola e da turma. Essa capacidade pode ser desenvolvida colaborativamente na parceria entre professores experientes e aqueles em formação. Esse tipo de experiência possibilita reforçar o compromisso social de sua opção profissional e contribuir para a formação de uma cultura colaborativa em que professores experientes e futuros professores possam trabalhar conjuntamente e trocarem ideias sobre os reais problemas da escola e da sala de aula, acionando os conhecimentos comuns de modo a vivenciarem relações recíprocas entre teoria e prática.

Dessa forma, é importante atentar para aspectos importantes que indicam que nas últimas décadas a pesquisa sobre o ensino e os processos de escolarização passou por mudanças epistemológicas e metodológicas significativas. De uma posição prioritariamente positivista, a pesquisa sobre a formação de professores e práticas pedagógicas passou, aos poucos, a ser realizada segundo um quadro de referências que permite caracterizar e compreender a complexidade dos processos de salas de aula e aspectos individuais daqueles que as compõem.

A articulação dialética entre os saberes adquiridos na ação e os saberes formalizados, de natureza teórica, proposta pelos autores que, como Schön, enfatizam a reflexão na ação como processo de conhecimento, representa o aspecto principal da evolução teórica e epistemológica que consistiu em estabelecer uma ruptura com uma epistemologia da prática que a reduz a um estatuto de “aplicação” da teoria. Essa ruptura implica o reequacionamento do papel (na produção de novos conhecimentos) dos saberes prévios a uma situação de aprendizagem (CANÁRIO, 1999, p. 111)

Esse movimento implicou na “entrada” de pesquisadores nas escolas e, mais especificamente, nas salas de aula para observar como se dá a dinâmica entre o planejar, o ensinar, o aprender e o avaliar, participando e discutindo sobre as concepções e as práticas construídas nesse espaço com seus principais protagonistas: os professores e os alunos. Especialmente porque, considerando os graves problemas enfrentados no que se refere ao rendimento apresentado pelos alunos da Educação Básica, por meio de seus desempenhos, o olhar para o professor ampliou-se significativamente, pois há indicações da correlação da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido por eles à melhoria dos resultados apresentados pelos alunos (HUNT, 2008). Ressaltamos que, quando nos referimos ao rendimento dos alunos, não tomamos como base um modelo idealizado de estudante, preconcebido, que serve como padrão a ser seguido. Referimo-nos ao aproveitamento escolar de cada indivíduo com base em seus saberes prévios, capacidades individuais e interesses, com vistas obviamente ao currículo adotado pela escola e às diretrizes educacionais do macro contexto político-educacional. Nesse sentido, as mudanças epistemológicas e metodológicas relativas ao processo de investigação trouxeram à tona um conjunto de aspectos técnicos, procedimentais, éticos, políticos, pessoais e educacionais que implicaram, muitas vezes, na inserção mais prolongada, na escola, dos chamados “parceiros” da universidade, que a partir da problematização das ações e práticas passam a elaborar projetos de pesquisa e intervenção com os professores.

A forma colaborativa de interação entre os pesquisadores e os professores se dá no movimento que os compreende como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão profunda sobre sua atividade profissional, focando na importância do estabelecimento de propósitos e interpretações múltiplas para a construção de novos conhecimentos, levando em conta que o sentido construtivo é dado a partir do pressuposto que o ensino é compreendido como atividade em permanente desenvolvimento. As situações consideradas dilemáticas exigem a tomada de decisão coletiva que envolve um diálogo articulado entre pesquisadores e professores voltado à construção de novos conhecimentos e também para a busca de soluções para problemas concretos de ordem prática do dia-a-dia escolar, e sobre a definição dos papéis de cada um, sem hierarquias, com vistas a possibilitar a transformação das práticas institucionais.

Nessa perspectiva, é preciso estabelecer com as escolas um trabalho processual, que se define como uma via de mão dupla, evitando encará-las apenas como fornecedoras de dados para a atividade de pesquisa. Significa reconhecer que por meio de um processo colaborativo entre as instituições envolvidas – ou seja, Universidade e Escola (U-E) representadas por professores (e pesquisadores) – é possível examinar criticamente o contexto da escola e de sua sala de aula, assim como o papel da universidade na formação inicial (e continuada) de professores. Em propostas colaborativas, ocorre o planejamento, a implementação e avaliação de intervenções, o que, por consequência, pode promover o desenvolvimento profissional e a construção de novos conhecimentos entre os envolvidos. Por exemplo, a escola deve ser o núcleo dos processos formativos; a parceria e o diálogo permanentes entre U-E podem promover melhor a preparação dos futuros professores para atuarem em situações complexas na sala de aula e na escola; os professores em exercício na escola podem auxiliar as atividades de supervisão e acompanhamento de futuros professores, de modo a fomentar processos reflexivos sobre a Educação e a realidade social por meio de diferentes experiências convertidas em aprendizagens práticas; e, simultaneamente, investir no próprio desenvolvimento profissional apoiando-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos, de competências e rotinas, como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica “em”, “sobre” e “durante” a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e reformulação de suas práticas (IMBERNÓN, 2010).

Resultados e discussões

Na primeira etapa do estudo realizado sobre as produções do Grupo FPPEEBS identificamos doze (12) dissertações de mestrado e sete (7) teses de doutorado desenvolvidos por professores-pesquisadores. Ou seja, foram analisados 19 trabalhos produzidos em uma década (2013-2023) pela linha de pesquisa “Formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação”.

Quando analisamos o *corpus* verificamos que o foco dos trabalhos centram-se nas temáticas: identidade profissional de professores e coordenadores pedagógicos (FRANÇA, 2021; SILAZAKI, 2017); formação de professores centrada na escola/ pesquisa participativa (SOUZA, 2020; MASUYAMA, 2015, 2021; FERREIRA, 2016); formação de professores e escolas de tempo/formação integral (ULLOFFO, 2023; OLIVEIRA, 2019; KASPER, 2019; SILAZAKI, 2017, 2021; COSTA, 2016); formação de professores e educação inclusiva (SILVA, 2020; LACERDA, 2017; SANTANA, 2013; OMODEI, 2013, 2019; FERREIRA, 2016; BRANCATTI, 2018); formação continuada de pro-

fessores, práticas de alfabetização e ensino à distância (BORASCHI, 2015); formação inicial de professores e a Educação do Campo (BARBOZA, 2020). Percebemos que os trabalhos têm em comum a formação de professores ou dos profissionais da educação no local de trabalho e buscaram, em alguma medida, o estabelecimento de parcerias colaborativas e os resultados apontam para desafios (condições objetivas de desenvolvimento do trabalho docente, da formação no local de trabalho e da pesquisa), mas também descrevem experiências exitosas de construção conjunta de ações pedagógicas, ressignificação de processos formativos e investigativos, desenvolvimento profissional dos envolvidos entre outros.

Em relação aos aspectos metodológicos, os estudos se pautaram na abordagem qualitativa. Todos eles desenvolveram a pesquisa bibliográfica e documental para melhor compreender o fenômeno e o objeto investigado. Além disso, identificamos que todos eles foram pesquisas de campo utilizando os seguintes métodos: estudo de caso; pesquisa autobiográfica; pesquisa intervenção/participativa com encontros formativos presenciais. Entre as formas de coleta/produção de dados destacaram-se os seguintes instrumentos/dispositivos: as narrativas escritas de professores; histórias de vida; grupo dialogal; questionário; entrevista (semiestruturada ou narrativa); observação participante; diário de campo; protocolo de atendimento e filmagem. Chama a atenção a seleção dos instrumentos em comum acordo entre os participantes das pesquisas. Tal aspecto pode ser influência do trabalho do/no grupo de pesquisa que pressupõe uma relação horizontalizada entre os envolvidos e as condições efetivas para o desenvolvimento das investigações a partir das demandas do contexto dos professores/formadores.

No que concerne aos principais resultados das pesquisas que investigaram a identidade profissional de professores e coordenadores/orientadores pedagógicos, os resultados apontam para um profissional que atua como um facilitador ao organizar o espaço para a formação coletiva e a autoformação dos professores da escola, contudo, a função ainda carece de melhor delimitação de suas atribuições, ações formativas específicas e melhores condições de trabalho tendo em vista as peculiaridades da função nos diferentes sistemas de ensino.

Os resultados das pesquisas sobre formação de professores e escolas de tempo/formação integral revelaram a existência de uma fragilidade em relação à educação integral, reduzida a mera ampliação do tempo de permanência do aluno e na execução de uma proposta pedagógica prescritiva. Tais aspectos atrelados a um descontentamento e insatisfação em relação a formação continuada centrada na concepção de educação integral e educação em tempo integral, condições de trabalho (carga horária, demanda laboral, salário, infraestrutura, falta de profissionais), dificuldades relacionadas ao ensino (didática) e relacionados à indisciplina e falta de interesse dos alunos. Essas pesquisas indicam, de modo geral, a necessidade de: repensar o Projeto Político Pedagógico (PPP), fortalecer a autonomia e identidade das escolas participantes dos estudos; ressignificar a cultura da escola e o papel de seus agentes educativos como oportunidade e possibilidade de trabalho coletivo para a consolidação da luta de permanência de uma política na perspectiva de uma educação integral que favoreça o desenvolvimento dos cidadãos abrangendo os múltiplos aspectos da formação humana.

Os estudos que versaram sobre a formação de professores e educação inclusiva apresentaram diferentes enfoques e etapas da educação, por exemplo: a universidade e a permanência do estudante com deficiência auditiva; desafios e fragilidades na implementação da Libras no currículo dos cursos de licenciatura, notadamente de Pedagogia; processos formativos e práticas pedagógicas inclusivas de professores e gestores em processo de formação continuada; análise de recursos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os Objetos de Aprendizagem para apoio pedagógico ao professor da educação básica. Em linhas gerais, esses estudos apontaram o diálogo e a colaboração entre a U-E, como promissores na produção de conhecimentos, de recursos pedagógicos e na mediação dos caminhos para a construção coletiva aos problemas enfrentados. Muitos desafios também são destacados, por exemplo, ausência de recursos humanos e materiais na universidade para garantir a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência, o mesmo ocorre na escola; implementação precária da Libras nos currículos dos cursos de Pedagogia; insuficiência de recursos da SRM e inadequações à idade cronológica dos estudantes com Deficiência Intelectual dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio; necessidade da incorporação de Objetos de Aprendizagem entre os recursos da SRM como meio facilitador da aprendizagem de estudantes com deficiência.

Os resultados das pesquisas sobre formação de professores centrado na escola e por meio da pesquisa intervenção, mostraram a fragilidade da formação inicial, considerando-a insuficiente para lidar com a complexidade do dia-a-dia escolar, sendo a escola o local privilegiado para a realização da formação continuada com abordagem nos desafios que surgem constantemente no cotidiano por meio de uma relação colaborativa entre a escola e a universidade.

Considerações finais

Analizamos a produção acadêmica do Grupo FPPEEBS, especificamente aquelas concluídas na linha "Formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação" no período de 2013 a 2023. Verificamos que as investigações, embora orientadas pela abordagem epistêmico-metodológica da pesquisa qualitativa, tiveram diferentes percursos no seu processo de desenvolvimento e produção dos dados. Porém, determinados aspectos aproximam todas as investigações, por exemplo: o compromisso do Grupo com o desenvolvimento de pesquisas que reforcem a parceria entre universidade e escola pública; a defesa de uma formação que preza pela valorização da função social da escola para a compreensão e transformação da realidade; o diálogo e a colaboração, entre a universidade e a escola, como potência na produção de conhecimentos e na mediação dos caminhos para a construção coletiva para os problemas enfrentados.

Entre os avanços das pesquisas e seus contributos para o campo da formação de professores identificamos que, de maneira geral, no processo formativo centrado na escola numa perspectiva de relação colaborativa e dialógica, verifica-se o espaço do grupo como privilegiado para pensar junto e criar estratégias ou recursos para os desafios da pesquisa e das ações com a escola; mudanças nas narrativas dos professores, formadores e pesquisadores que vão rompendo a justaposição de um olhar mais individualizado e restrito ao aluno 'problema' ou uma situação dilemática para um olhar mais ampliado sobre a função social da escola, a sua organização, as condições de trabalho e o estudante no contexto de sua turma. Essa mudança vai evidenciando o fortalecimento da identidade profissional, da construção de uma cultura de colaboração na escola, de compreensão do desempenho da escola e dos estudantes como resultado de uma organização complexa que extrapola o trabalho pedagógico do professor na sala de aula, oportuniza a construção de vínculos de confiança entre os pares e do papel do professor como profissional essencial em qualquer processo de mudança. Esses avanços também se reverberam na universidade e apoiam a reflexão sobre os processos formativos nos cursos de licenciatura, a ressignificação do currículo, as atividades de estágio supervisionado, de extensão universitária e de pesquisa, entre outras. Entre os principais desafios das experiências de parceria colaborativa entre a U-E, destacou-se a diferença e a insuficiência dos tempos da pesquisa e da escola, devido às demandas institucionais que são colocadas cotidianamente às unidades escolares e seus profissionais; às condições de trabalho nos sistemas de ensino que se alteram de forma dinâmica e impactam frontalmente o direito dos professores e formadores de investir em seu desenvolvimento profissional; a ausência de fomento à pesquisa; a falta de contratação de novos professores, no caso da universidade, o que impacta em iniciativas que se dediquem a estar na e com a escola; etc.

Referências

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kenneth M. Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kenneth M (Org.). **Studying Teacher Education: the report of the AERA panel on research and teacher education**. Washington: AERA/LEA, 2005. p. 69-109.

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n3., p.473- 495,1993.

DAY, C.. **Research on teacher thinking: understanding professional development**. London: Falmer Press, 1999.

FRANÇA, A. L. **Professores coordenadores de área do conhecimento do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo: atribuições, conquistas e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2021.

GARCIA, C. M. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. **Educational Policy Analysis Archives**, Tempe, AZ, v. 10, n. 35, ago. 2002.

HUNT, B. C. ¿Qué dice la literatura internacional sobre la efectividad del desempeño docente? **PREAL: formas & reformas de la educación**, Washington, n. 30, p. 1-4, set. 2008

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

SILVA, N. S. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

SILAZAKI, R. P. **O cotidiano da escola de tempo integral: dinâmicas e desafios na materialização do projeto político pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2021.

ULLOFFO, R. M. **Narrativas de gestores sobre a experiência no Programa Ensino Integral (PEI) do município de Presidente Prudente – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2023.

**RETRATOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CEARÁ:
REVELAÇÕES PRELIMINARES DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DAS
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

**PORTRAITS OF INITIAL TEACHER TRAINING IN CEARÁ:
PRELIMINARY REVELATIONS FROM THE DOCUMENTS GUIDING UNIVERSITY
TRAINING POLICIES**

Maria Marina Dias Cavalcante²¹³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica – GDESB
Indicar o eixo em que o texto se insere

José Pedro Guimarães da Silva²¹⁴

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica - GDESB

Cícera Maria Mamede Santos²¹⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica - GDESB

Maria Julieta Fai Serpa e Sales²¹⁶

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica - GDESB

Resumo

A presente pesquisa nasceu do debate acerca dos desafios enfrentados pelo Brasil no campo da formação inicial de professores realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores da Universidade de São Paulo, que congrega pesquisadores de diferentes estados brasileiros. A leitura crítica do contexto social brasileiro e das relações que estabelece com princípios e valores capitalistas nos convida a problematizar o modo como estas referências se fazem presentes nas políticas educacionais e nos referenciais normativos que orientam a educação nacional, voltados à formação de professores. Neste movimento, as universidades públicas se configuram como importantes espaços de problematização dos fenômenos educacionais, da formação de professores e conseqüentemente se caracteriza como espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade. Estes espaços também são tensionados pelos órgãos de controle da educação que tomam os referenciais normativos, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais, como referências para analisar os projetos pedagógicos das licenciaturas nos processos de credenciamento, autorização

213 **Maria Marina Dias Cavalcante**, ORCID: 0000-0003-4443-4778. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB). Contribuição de autoria: colaborou com a orientação do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5282528331075940> E-mail: maria.marina@uece.br

214 **José Pedro Guimarães da Silva**. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB). Contribuição de autoria: colaborou com a escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5311347869868081> E-mail: pedro.guimaraes@uece.br

215 **Cícera Maria Mamede Santos**, ORCID: 0000-0002-5150-3789. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga na Universidade Federal do Cariri (UFCA), campus Juazeiro do Norte. Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Educação, pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Licenciada em Pedagogia (URCA). Contribuição de autoria: colaborou com a pesquisa e produção do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000902999017567> E-mail: cicera.mamede@aluno.uece.br

216 **Maria Julieta Fai Serpa e Sales**, ORCID: 0000-0002-1786-1339. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. Mestra em Educação (UECE). Especialista em Psicopedagogia clínica, institucional e hospitalar (UNICHRISTUS). Graduada em Pedagogia (UECE). Bolsista CAPES em regime de Dedicção Exclusiva. Contribuição de autoria: colaborou com a escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2607513877849906> E-mail: julieta.sales@aluno.uece.br

e reconhecimento. O Estado do Ceará, eleito como um dos lócus para a realização deste estudo, conduzido pelo Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica, recorta para a materialização desta investigação três instituições – uma estadual e duas federais, orientando o estudo pela seguinte indagação: O que os documentos institucionais produzidos no âmbito dessas instituições revelam acerca das concepções de professor e de formação docente anunciadas nas políticas institucionais voltadas aos cursos de licenciatura? Metodologicamente, o estudo se orienta pela abordagem qualitativa e pelo método de pesquisa documental, visando uma leitura ampla e problematizadora dos documentos, sua relação com o contexto em que foram produzidos e com os autores. A análise utiliza o método da análise do discurso, partindo da compreensão dialética das relações estabelecidas entre texto e contexto, materializadas no discurso sobre formação de professores que se faz presente nos documentos investigados.

Palavras-chave: Universidade. Formação Inicial de Professores. Políticas Educacionais. Neoliberalismo. Brasil.

Abstract

This research was born out of the debate about the challenges faced by Brazil in the field of initial teacher training carried out by the Study and Research Group on Educator Training at the University of São Paulo, which brings together researchers from different Brazilian states. A critical reading of the Brazilian social context and the relationships it establishes with capitalist principles and values invites us to problematize the way in which these references are present in educational policies and in the normative references that guide national education, aimed at teacher training. In this movement, public universities are configured as important spaces for problematizing educational phenomena and teacher training and are consequently characterized as spaces for dispute between different societal projects. These spaces are also tensioned by education control bodies that take normative references, especially the National Curricular Guidelines, as references to analyze the pedagogical projects of degrees in the accreditation, authorization and recognition processes. The State of Ceará, chosen as one of the locations for carrying out this study, conducted by the Teaching Research Group in Higher Education and Basic Education, highlights three institutions for the materialization of this investigation – one state and two federal, guiding the study by the following question : What do the institutional documents produced within these institutions reveal about the concepts of teachers and teacher training announced in institutional policies aimed at undergraduate courses? Methodologically, the study is guided by the qualitative approach and the documentary research method, aiming at a broad and problematizing reading of the documents, their relationship with the context in which they were produced and with the authors. The analysis uses the method of discourse analysis, starting from the dialectical understanding of the relationships established between text and context, materialized in the discourse on teacher training that is present in the documents investigated.

Keywords: University. Initial Teacher Training. Educational Policies. Neoliberalism. Brazil.

Introdução

Ao longo das últimas décadas, temos acompanhado múltiplas transformações ocorridas no contexto social, político, econômico, científico e cultural que vêm afetando de maneira significativa a vida de cada um de nós no âmbito pessoal e profissional. Com o avanço acelerado das tecnologias digitais da informação e comunicação articulado à globalização, diferentes fronteiras têm sido reconfiguradas, sobretudo as que se referem aos espaços políticos e econômicos dos diferentes países ao redor do mundo, marcando uma nova forma de relacionamento entre as nações que se materializa como um projeto capitalista de sociedade que orienta um conjunto de reformas nas estruturas jurídicas e administrativas do Estado, buscando alinhá-las a princípios e valores como a produtividade e a performatividade (Gentili, 2015).

Neste cenário, as demandas que emergem da sociedade relacionadas ao preparo dos indivíduos para lidar com instrumentos cada vez mais complexos de trabalho tem impulsionado a pressão, por parte de diferentes setores, para que a educação se constitua como um direito fundamental que garanta a todos a oportunidade de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, para utilizá-los como chaves para a inclusão no mundo do trabalho. É necessário destacar, no entanto, que a democratização do acesso à escolarização efetivada apenas através das matrículas, numa dimensão estritamente cartorial, por si só, não garante a construção das condições para que toda a população desenvolva a capacidade de se posicionar criticamente sobre as tensões e contradições que se fazem presentes em seus contextos de existência. Tal fato nos convida a problemati-

zar a maneira com que as reformas educacionais materializadas entre o final do século XX e início do século XXI têm sido realizadas. Nelas, a dimensão técnica vem assumindo cada vez mais centralidade dentro dos processos formativos, tanto nas escolas, quanto nas universidades, sufocando a abordagem das questões éticas e políticas da formação e do profissional e, por consequência, a compreensão ampla e dialética das relações estabelecidas entre desenvolvimento, democracia, inclusão e acesso ao conhecimento (Libâneo, 2023).

No ano de 2022, mobilizado pela necessidade de discussões acerca da progressiva expansão do ideário neoliberal no contexto das políticas educacionais brasileiras, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores da Universidade de São Paulo (GEPEFE - FEUSP) realizou uma investigação articulada entre os estados do Ceará, Paraíba, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro, culminando na produção do E-book intitulado "Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais". O conjunto de estudos aponta para "efeitos corrosivos da ideologia neoliberal na educação pública" (Fusari, Almeida e Pimenta, 2023, p. 41), expressos através de estratégias dentre as quais destacamos: a desqualificação da escola pública para tornar aceitáveis as intervenções de organismos e institutos estranhos a este espaço para transformá-la em um cenário estrategicamente importante para a difusão de valores neoliberais como o individualismo, a competitividade e a meritocracia; a indução de políticas educacionais voltadas ao currículo, à avaliação e à formação de professores, a partir da articulação entre governo e fundações empresariais. O conjunto de achados apontou para a necessidade de aprofundamento da temática através de um olhar crítico e cuidadoso sobre as políticas de formação inicial de professores que emergem dos contextos universitários em diferentes estados brasileiros.

Ao lançarmos um primeiro olhar para as instituições de ensino superior, verificamos a presença marcante do ideário neoliberal que avança progressivamente desde a década de 1980, que vem afetando não só questões relativas à organização destes espaços e sua governança, mas sua própria identidade, objetivos e funções sociais (Gentili, 2015). Assim, as atividades desenvolvidas por estudantes, professores e técnicos nos campos do ensino, pesquisa, extensão e gestão vêm sendo igualmente afetadas pelo avanço do teor pragmático e utilitarista próprios do pensamento que submete o conhecimento à lógica do mercado (Laval, 2021).

Destacamos que as universidades são espaços educacionais tensionados pelos órgãos de controle da educação que tomam os referenciais normativos, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais, como referências para analisar os projetos pedagógicos das licenciaturas nos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento. Tal fato demanda destes espaços a permanente reflexão sobre os modos como os compromissos estabelecidos em nível nacional e regulados por diferentes instrumentos de controle afetam sua identidade, princípios, valores e projetos de formação. O Estado do Ceará, eleito como lócus para a realização deste estudo, tem se configurado nas últimas três décadas como um contexto político em que se materializam, de maneira dialética, no campo educacional, processos de alinhamento e de resistência à lógica neoliberal que atravessa tanto a formação, quanto o trabalho docente. Neste movimento, as universidades públicas se configuram como importantes espaços de problematização dos fenômenos educacionais, seus princípios, valores e compromissos, apontando, a partir de diferentes estudos e pesquisas por elas realizados, para a formação de professores como um espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade (Farias, 2020; Costa et al, 2023).

Tendo em vista a existência de 03 universidades vinculadas à rede estadual de ensino e 03 universidades vinculadas à rede federal de ensino, além de vários campi do Instituto Federal do Ceará (IFCE) foi necessário estabelecer um recorte para tornar viável o desenvolvimento deste estudo. Assim, em decorrência de nossa filiação profissional, do potencial acesso a informações e sujeitos, além das questões relacionadas ao compromisso com a interiorização do ensino superior, foram definidas como cenário para a realização da pesquisa, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), o IFCE e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), objeto de análise deste escrito, que relata a pesquisa em andamento em seu estágio embrionário.

A partir do exposto, indagamos: O que os documentos institucionais produzidos no âmbito da UECE revelam acerca das concepções de professor e de formação docente anunciadas nas políticas institucionais voltadas aos cursos de licenciatura? Isto posto, o objetivo geral consiste em identificar no Projeto Pedagógico da Universidade Estadual do Ceará, constante no atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), as concepções de professor e de formação docente que se anunciam nas políticas institucionais voltadas aos cursos de licenciatura.

Aporte teórico-metodológico

A presente proposta de investigação, pautada na abordagem qualitativa e configurada como pesquisa documental, busca analisar os conteúdos contidos no conjunto de projetos e normativas produzidos pelas universidades como fontes privilegiadas de informações acerca das políticas voltadas à formação inicial de professores. O conteúdo neles expressos nos permite identificar, problematizar e compreender questões referentes às concepções, princípios, valores e compromissos assumidos pelas instituições, fato que nos remete à busca de compreensão do contexto de produção dos mesmos. Assim, articulado ao movimento de identificação e busca dos documentos a serem analisados, faz-se fundamental a leitura de estudos e pesquisas que nos permitam compreender o cenário mais abrangente no qual se deu a sua produção (CELLARD, 2008).

Assim, seguem apresentados os movimentos que comporão as estratégias de investigação:

I - Revisão de literatura, visando a compreensão ampla do contexto, dos elementos políticos e sociais que interferem na construção das políticas educacionais e por consequência nos referenciais normativos que orientam a elaboração dos projetos institucionais voltados à formação de professores no atual contexto.

Levantamento e análise documental

Primeiro movimento - Organização do grupo de pesquisa junto aos orientandos de mestrado e doutorado para levantamento de documentos de fontes primárias a serem explorados: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos, Resoluções e Relatórios no período que data de 2015 a 2023.

Segundo Movimento - Organização dos dados obtidos nos documentos em categorias de análise;

Terceiro Movimento - Cruzamento dos dados obtidos para procedermos a organização e escrita do relatório.

Buscamos o desenvolvimento de uma sistemática de trabalho voltada para o conhecimento da formação de professores, no contexto histórico-político-educacional em que está inserido, para, a partir dele e nele, procurar as ações de base educativa desenvolvidas pelos cursos em epígrafe. Desse modo a dimensão de totalidade a partir da concepção histórico-dialética será o nosso horizonte de trabalho no qual teremos a mobilização, a construção e síntese do conhecimento com elementos constituintes do movimento a ser realizado em todos os encontros do processo a ser vivenciado. Para análise dos dados que emergem dos documentos analisados, considerando a especificidade do objeto de estudo desta pesquisa, optamos pelos referenciais teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD) da linha francesa, fundada por Michel Pêcheux, que estabelece a relação existente entre língua/sujeito/história concebendo o discurso e este por sua vez produzindo sentidos. Assim, a AD de origem francesa, "articula o linguístico com o social e o histórico" (MELO, 2005, p. 192), tendo a linguagem apresentando-se também como forma material de ideologia (MELO, 2005). Portanto, na AD, o discurso é um ato histórico que produz sentidos e que são concebidos nas relações sociais entre sujeitos (Orlandi, 2020). E ainda, ao se encontrarem história e linguagem, tem-se a materialidade específica do discurso (Pêcheux, 2002).

Para Pêcheux, a língua é a forma de materialização da fala, contando com os planos material e simbólico; o discurso produzido pela fala sempre terá relação com o contexto sócio histórico (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p. 681).

A AD torna-se assim um procedimento de pesquisa que trabalha com o sentido e não com o conteúdo textual. Ademais a AD consiste em tornar evidentes os sentidos do discurso, e ressaltam ainda a importância de serem considerados os parâmetros sociais, históricos e ideológicos. O sentido aqui entendido como produto, não sendo, portanto, facilmente traduzido. Como pesquisadores e na busca por desvendar o real, e entendendo que, em dado campo da análise, somos construtores dos sentidos produzidos ao nos colocarmos como interlocutores em situações específicas de pesquisa, a opção pela AD para orientar nosso olhar sobre os dados obtidos por meio dos discursos ora realizados, situa-nos como agentes participantes de uma determinada ordem, contribuindo para a construção de uma articulação entre linguagem e sociedade. Logo na AD, a linguagem é construtiva, ou seja, o sentido do discurso aponta para o fato de que os sujeitos lidam com o mundo em termos de elaborações e não de forma objetiva ou imediata.

No que concerne à construção do corpus da pesquisa, este refere a textos discursivos provenientes dos documentos analisados que materializam os discursos institucionais que vão desde a concepção da formação até desafios ao longo do percurso relacionados especialmente ao tipo de profissional que estamos formando, as estratégias de enfrentamento, às inquietações numa perspectiva de uma formação crítico reflexivo. Definido o corpus da pesquisa, o tratamento dos dados e respectivas análises selecionadas seguiu os princípios e procedimentos de análise bem como os dispositivos de interpretação da Análise de Discurso francesa, que de acordo com Orlandi (2020, p. 66), é composto por três fases a saber: "delimitação do corpus, objeto discursivo e processo discursivo" que buscamos organizar nosso trabalho. Ressaltamos que essas etapas não são lineares, ou seja, não se trata de finalizar etapa para só em seguida iniciar a outra. Há um movimento dialético, pois vão se articulando no processo de análise e interpretação dos discursos dos sujeitos.

Nosso ponto de partida é o de que a análise de discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus de análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho (Orlandi, 2020, p. 64).

Determinadas as bases empíricas que compõem o corpus da pesquisa, avançamos para a definição das bases teóricas e epistemológicas que sustentam os argumentos elaborados, a partir das categorias de análises que mobilizamos no presente estudo. A presente pesquisa busca compreender os sentidos concebidos pelos discursos de diferentes sujeitos acerca da formação de professores na perspectiva da práxis.

Resultados e discussões

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um instrumento teórico-metodológico que define a política educacional de uma instituição, orientando o planejamento e a gestão interna da Universidade. Tem amparo legal por meio da Lei nº 10.861/2004 (Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES) e do Decreto nº 9235/2017, sendo um dos requisitos obrigatórios para a avaliação de cursos superiores e requisito para os atos de credenciamento e reconhecimentos. O documento analisado trata-se do PDI da Universidade Estadual do Ceará (UECE), abrange o quinquênio (2022-2026) e compõe-se de onze (11) Dimensões. Nesta seção nos debruçamos no Anexo I, o qual abrange o Plano Pedagógico Institucional (PPI). Nesse ínterim, observamos que na introdução do documento (PPI 2022-2026) constam os aportes legais que subsidiaram seu desenvolvimento, apesar de que os aspectos conceituais, com referências que dialogam sobre o Plano ou Projeto Pedagógico, não foram abordados, o que em nosso ponto de vista representa lacunas no que se refere ao ser professor, ainda que os tópicos seguintes o documento aborde seu processo de construção, em especial quando especifica as fases do seu desenvolvimento.

A próxima seção do documento aborda como o (PDI) foi construído. As fases foram definidas em cinco etapas, a saber: "1. Submissão de Questionário de sondagem à comunidade ueceana; 2. Realização de Seminários Temáticos; 3. Elaboração dos Textos básicos; 4. Organização de Fóruns de Debate/Deliberação; 5. Estruturação do documento PPI" (PPI, p. 10). Sentimos falta de haver nesse tópico um relato acerca das dificuldades para estruturar este documento. Esse marcador é importante para que a comunidade acadêmica conheça os desafios que fazem parte da elaboração de tal documento, o qual tem suma importância pedagógica para toda a comunidade acadêmica. Outro aspecto que merece destaque diz respeito à primeira etapa da construção do documento, em que foi enviado um questionário com 42 (quarenta e duas) perguntas, de respostas abertas e de múltipla escolha, o qual ficou aberto por 30 trinta dias, durante o mês de janeiro de 2022. O questionário foi enviado a toda a comunidade, ou seja, aos servidores docentes, técnico-administrativos e discentes, e obteve a resposta de 129 (cento e vinte e nove) participantes entre os centros e faculdades da instituição.

A par disso, problematizamos: tais perguntas contemplam as singularidades da instituição e do campo da formação de professores? Essas indagações vêm ao encontro de reflexões que expressam a necessidade de favorecer a participação ativa dos indivíduos que compõem a universidade, de modo que desse contexto possa emergir uma comunidade engajada e comprometida com a

transformação, e instigá-la a contribuir com este momento em que a instituição busca reunir dados para a tomada de decisões e ações que representem um movimento de resistência, no coletivo e para a coletividade, motivo pelo qual pretendemos seguir com esse estudo.

Considerações finais

Considerando o objetivo geral, identificar no Projeto Pedagógico da Universidade Estadual do Ceará, constante no PDI, as concepções de professor e de formação docente que se anunciam nas políticas institucionais voltadas aos cursos de Licenciatura, os resultados preliminares de nossa incursão neste documento sinalizam para a necessidade de haver contínuas discussões acerca da formação docente, em especial no que tange a problematizar o meio e as condições de vida e trabalho do professor. Trata-se, portanto, de um ponto de vista ontológico, essencial para uma análise crítica, fundamental para subsidiar discussões e ações que venham convergir para a transformação. Observamos, pois, que, em face do contexto atual, as tratativas anunciadas pelo documento em apreço merecem uma análise situada, com o devido amparo de uma base teórica que possa contribuir para ampliar o debate e mobilizar esforços para a construção de uma agenda propositiva que possa favorecer o descortinar de achados que transcendam as páginas desse arcabouço legal, a fim de que não seja algo imposto, mas dialogado, vinculando a universidade aos anseios de uma formação emancipatória.

Referências

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROUIX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Elisangela André da Silva; MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena; CALCANTE, Maria Marina Dias. Entre a regulação e a emancipação: avanços e desafios da escola pública cearense. In: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**. [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 53-90.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v13i25.433> Acesso em: 10 mar. 2024.

FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A escola pública brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade. In: MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais**. [recurso eletrônico]. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 53-90.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LAVAL, Christian. De l'université néolibérale a l'univeristé commo comun. **La Deuleziana** – Revue en Lignede Philosophie, n. 13, p. 1-17, 2021. Disponível em: <http://www.ladeleuziana.org/wp-content/uploads/2022/09/Laval.pdf> Acesso em: 10 mar. 2024.

MELO, E.A.S. Gestos de autoria: construção do sujeito da escrita na alfabetização. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Identidade Cultural e Linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p.191-205.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A MUDANÇA DA PRÁTICA EDUCATIVA: A POLITIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

CONTRIBUTIONS OF INITIAL TEACHER TRAINING TO THE CHANGE OF EDUCATIONAL PRACTICE: THE POLITICIZATION OF TEACHING

Raimunda Alves Melo²¹⁷

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.
Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP)

Ernandes Soares Araújo²¹⁸

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil.
Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP)

Zilda Tizziana Santos Araújo²¹⁹

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP)

Resumo

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é uma política criada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2012, e instituída na UFPI em 2013, com a pretensão de promover a formação de professores por área de conhecimento (Ciências da Natureza), para atuação nas escolas do e no campo. As suas diretrizes têm como fundamento as especificidades do perfil do educador para atuação nas escolas do campo, implicado politicamente com a construção de um projeto político-pedagógico específico para essas escolas. O objetivo deste estudo é descrever aspectos da politização da docência, que se constituem em mudanças decorrentes da participação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Adotou-se pesquisa de abordagem qualitativa crítica, em que se utilizou as rodas de conversa como dispositivo de produção de dados. Os interlocutores foram cinco professores que já atuavam em escolas do campo antes da sua inserção na LEdoC. Os resultados apontam que o desenvolvimento de processos educativos fundamentados nos princípios da Educação do Campo exige uma formação capaz de abarcar uma diversidade de conhecimentos, saberes, tempos e espaços, para formar professores não apenas competentes do ponto de vista teórico, mas também comprometidos politicamente com o campo e seus sujeitos, capazes de propor/desenvolver soluções para problemas do dia a dia de uma sala de aula, de uma escola, de uma comunidade. Também apontam que a participação dos professores nesse curso contribuiu para a ampliação da capacidade de reflexão e para que realizassem mudanças na prática educativa, principalmente no que se refere à politização da docência.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Política educacional.

217 **Raimunda Alves Melo**, ORCID: 0000-0003-3652-8213. Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista CAPES/BRASIL do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro do NIPEEPP -UFPI. Contribuição de autoria: autora do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/383247215130295> E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

218 **Ernandes Soares Araújo**, ORCID: 0000-0003-3185-3164. Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí. Coordenador do Polo de Apoio Presencial do Centro Universitário INTA UNINTA em Castelo do Piauí. Membro do NIPEEPP -UFPI. Contribuição de autoria: coautor do texto Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8084011793321577> E-mail: ernandesernandes@hotmail.com

219 **Zilda Tizziana Santos Araújo**, ORCID: 0000-0003-1306-8410. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista Produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI). Mestre em Educação (PPGED-UFPI). Professora Assistente - UESPI. Membro do NIPEEPP -UFPI. Contribuição de autoria: coautora do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2669992564304872> E-mail: tizzianaaraujo@prp.uespi.br

Abstract

The Degree Course in Rural Education (LEdoC) is a policy created by the Ministry of Education (MEC) in 2012, and instituted at UFPI in 2013, with the intention of promoting the training of teachers by area of knowledge (Natural Sciences), to work in schools and in the countryside. Its guidelines are based on the specificities of the profile of the educator to work in rural schools, politically implicated with the construction of a specific political-pedagogical project for these schools. The objective of this study is to describe aspects of the politicization of teaching, which constitute changes resulting from the participation of teachers in the Teaching Degree in Rural Education (LEdoC). A critical qualitative research was adopted, in which conversation circles were used as a data production device. The interlocutors were five teachers who had already worked in rural schools before their insertion in LEdoC. The results indicate that the development of educational processes based on the principles of Rural Education requires a training capable of encompassing a diversity of knowledge, knowledge, times and spaces, to train teachers not only competent from a theoretical point of view, but also politically committed to the field and its subjects, capable of proposing/developing solutions to problems of the day to day of a classroom. of a school, of a community. They also point out that the participation of teachers in this course contributed to the expansion of their capacity for reflection and to make changes in educational practice, especially with regard to the politicization of teaching.

Keywords: Rural Education. Teacher Training. Educational policy.

Introdução

Este estudo é fruto das análises de uma investigação maior, cujo objeto de estudo são as mudanças da prática educativa de professores que trabalham em escolas do campo após a participação no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Essas análises vêm sendo desenvolvidas em âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). Neste trabalho, objetivamos, especificamente, descrever aspectos da politização da docência, que se constituem em mudanças decorrentes da participação dos professores na LEdoC.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), cenário desta investigação, é uma política criada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2012, e instituída na UFPI em 2013, com a pretensão de promover formação de professores por área de conhecimento (Ciências da Natureza), para atuação nas escolas do e no campo. Entre os seus propósitos, ressaltamos assegurar aprendizagem dos conhecimentos teóricos e práticos inerentes à formação de professores, visando um trabalho pedagógico comprometido com a oferta e com a qualidade social da educação para as populações do campo (UFPI, 2013).

A LEdoC tem caráter regular e possui duração de quatro anos. A sua organização curricular encontra-se estruturada em princípios da Pedagogia da Alternância, na qual se integram duas dimensões formativas: o Tempo Universidade - em que os estudantes cursam presencialmente os componentes curriculares; e o Tempo Comunidade - em que realizam atividades de pesquisa e intervenção nas comunidades rurais onde vivem, possibilitando a transformação dos conhecimentos científicos em procedimentos e atitudes que visam transformar a realidade (UFPI, 2013). Em âmbito da LEdoC/UFPI, a alternância relaciona-se, principalmente, com as concepções de Freire (2014), ao conceber a educação como processo de conscientização e de conquista da liberdade, através do engajamento do sujeito histórico para a responsabilidade social e política.

Molina e Hage (2015, p. 124) destacam que há elementos presentes na concepção dessa política que podem contribuir para a promoção de uma formação crítica e transformadora, de modo que os formandos sejam "capazes de compreender e promover a necessária articulação das lutas entre as escolas do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista".

A caracterização da LEdoC vem gerando expectativas em torno desse curso, seja no âmbito de desenvolver a formação inicial de professores do campo, superando os atuais índices de docentes habilitados apenas em nível médio, seja no âmbito de assegurar processos formativos que promovam o envolvimento desse profissional com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo.

Partindo dessas considerações contextuais, este estudo foi delineado a partir da seguinte problemática: que aspectos da politização da docência se constituem em mudanças decorrentes da

participação dos professores na LEdoC? É importante destacar que a mudança a que nos referimos diz respeito à capacidade dos professores refletirem criticamente sobre a prática que desenvolvem e, por meio da unidade teoria-prática, colocarem-na a serviço de uma educação escolar crítica e politizada. Segundo Freire (2013), quando a formação contempla estudos aprofundados de teorias que favoreçam a reflexão crítica sobre os contextos e sobre as práticas desenvolvidas, esses estudos podem favorecer a unidade teoria-prática, suscitando reflexões críticas e mudanças.

O texto organiza-se em quatro partes. Inicialmente, apresentamos apontamentos históricos e pedagógicos do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Na sequência, a caracterização metodológica da pesquisa. Logo em seguida, discutimos aspectos da politização da docência decorrentes da participação dos professores na LEdoC. E, por fim, concluímos com pontuações sobre a importância de políticas de formação específicas que promovam mudanças na prática educativa de professores do campo.

Apontamentos sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo

No final da década de 1990, expandiram-se os espaços públicos de debate sobre educação dos povos do campo, através da ação de movimentos sociais, cujas reivindicações deram suporte ao nascimento da Educação do Campo, uma concepção que reconhece e valoriza as potencialidades do campo, as suas especificidades, singularidades, diversidade e tensões.

Uma dessas conquistas foi a Licenciatura em Educação do Campo, cujos pressupostos curriculares possuem as seguintes diretrizes: a) seu objeto é a escola de educação básica, com ênfase na organização das escolas e no trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; b) seu objetivo é preparar educadores para atuarem na docência, na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários; c) sua organização curricular prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres regulares), ofertadas em regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade; d) sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagem; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias (MOLINA, 2015).

Essas diretrizes têm como fundamento as especificidades do perfil do educador para atuação nas escolas do campo, uma formação na qual o delineamento da proposta visa a construção de um projeto político-pedagógico específico para as escolas do campo, bem como o envolvimento desse intelectual orgânico (GRAMSCI, 1991) com questões políticas, econômicas e sociais que desafiam a permanência e a sobrevivência das populações do campo, incluindo aspectos relativos à justiça social. O alcance desse objetivo implica o desenvolvimento de processos formativos que considerem a realidade histórico-social onde os educandos/educadores estão inseridos, suas necessidades formativas para a vida escolar/acadêmica e cotidiana e, de igual modo, a indispensável relação entre teoria e prática.

A concepção de formação da LEdoC está intimamente ligada ao modelo de desenvolvimento e sociedade pensado para o campo, pois, fundamentados em Gramsci (1991), os propositores desta política acreditam que a realidade é construída pelas ações dos atores sociais e que, para atuar na e sobre ela, as pessoas devem compreendê-la enquanto subsídio necessário para sua transformação. Assim, a escola do campo é parte do projeto de emancipação política e social da classe trabalhadora, e os processos formativos para professores objetivam não só a aprendizagem de saberes e conhecimentos para atuação na docência e na gestão escolar e comunitária, mas, também, o fortalecimento dos camponeses no empoderamento de suas lutas pela garantia dos direitos sociais a que fazem jus.

Com esse propósito, os processos formativos devem trabalhar pedagogia e política de forma indissociáveis, e estarem a serviço de um projeto libertador das pessoas, promovendo intervenções na vida coletiva, no sentido de transformação da realidade, de modo a contribuir para uma formação humana, justa e democrática (FREIRE, 2014). O entendimento é que, por meio do estudo teórico e da realidade, do diálogo e da prática problematizadora, educandos e educadores envolvam-se em um esforço coletivo e permanente para "compreender as relações de poder da sociedade e, aos poucos, entenderem que a realidade não é estática, mas um processo possível de ser transformado" (FREIRE, 2014, p. 100).

Metodologia

Realizamos o estudo orientados pelos vieses epistemológicos da pesquisa qualitativa crítica, compreendida como uma abordagem que, "além de possibilitar uma compreensão do real, exposto e traduzido nos discursos dos interlocutores, também favorece a conscientização das pessoas para a mudança da realidade da qual fazem parte" (CARSPECKEN, 2011, p. 397).

Produzimos os dados por meio de duas rodas de conversas, uma estratégia de pesquisa que oportuniza aos interlocutores reflexões críticas sobre suas concepções e práticas, colaborando com a ampliação do conhecimento sobre o objeto de estudo, favorecendo a socialização e a troca de saberes, bem como a análise compartilhada das interpretações dos sujeitos.

Por meio de tais rodas de conversa, dialogamos sobre os aspectos da prática educativa que constituem mudanças decorrentes da participação dos professores na LEdoC e os princípios que orientam a formação de professores na LEdoC. As rodas constituíram-se como estratégia de produção de dados que propiciou o envolvimento e a conscientização dos participantes no sentido de uma efetiva contribuição (WARSCHAUER, 2004).

Os interlocutores foram cinco professores que já atuavam em escolas do campo antes da sua inserção na LEdoC. É importante destacar que esses professores já possuíam formação superior e que fizeram o curso de Licenciatura em Educação do Campo motivados pela necessidade de possuir uma formação voltada para as especificidades dessas escolas.

Para a análise do conteúdo produzido nas rodas de conversa, utilizamos como suporte a Técnica de Análise de Conteúdo (TAC) proposta por Bardin (1979), realizada em três fases. Na primeira, denominada de *Pré-análise*, organizamos o material coletado e fizemos a clarificação dos dados por meio da escuta atenta e repetida das gravações das rodas, seguida da transcrição fiel dos registros e da leitura compreensiva com sublinhamento de palavras e expressões em busca de significações; na segunda fase, intitulada: *Exploração do material*, realizamos a leitura analítica das transcrições, fazendo a identificação dos núcleos de sentido correspondentes ao segmento de conteúdo por meio da análise temática através da qual selecionamos as seguintes categorias: docência, politização e mudança. Na terceira e última fase, fizemos o *Tratamento dos dados*, extraindo inferência e interpretação, realizando a condensação das informações e selecionando as citações mais significativas para ilustrar os resultados da pesquisa (BARDIN, 1979).

As contribuições da LEdoC para a politização da docência

Em âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), os processos formativos ocorrem em meio a conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções, evidenciando complexidades que envolvem ações e emoções, que promovem aspirações, vontades, politização e acesso ao conhecimento, como destacam os interlocutores deste estudo:

Hoje, eu já consigo fazer as minhas reivindicações usando a legislação. As disciplinas que tratam sobre a Educação do Campo fizeram com que eu me preocupasse mais em conhecer a realidade na qual eu e os meus alunos vivemos e a reivindicar nossos direitos. (PROFA. 01)

A LEdoC contribuiu muito para a minha prática educativa, social, política e profissional. Algumas ações praticadas no passado eu já não faço mais devido os conhecimentos adquiridos aqui no curso. Passei a ver a luta por direitos sociais de forma diferente, com um olhar mais humano, mais fraterno. Antes, eu ficava com medo de reivindicar os meus direitos, pois eu não conhecia a legislação, mas, no contato com os movimentos sociais, eu tive a oportunidade de lutar junto, de alcançar vitórias, de acreditar. (PROF. 02) *Muita coisa mudou na minha prática educativa após a minha participação nesse curso. Minhas aulas passaram a ter mais conhecimentos teóricos, passei a fazer aulas práticas, a lutar por melhorias para a minha comunidade, a valorizar mais as pessoas, a me relacionar melhor com meus alunos.* (PROFA. 03)

Depois do curso de Licenciatura em Educação do Campo, eu revi a forma como eu desenvolvia a minha prática educativa. Agora, eu tenho maior engajamento político e responsabilidade coletiva, como pessoa, como cidadã. A LEdoC contribuiu para despertar o meu desejo em lutar pela Educação do Campo. (PROFA. 04)

Durante as rodas de conversa, os interlocutores destacaram que uma das mudanças proporcionadas pelo curso foi a politização da docência, estimulada pela participação em movimentos sociais e pelos conhecimentos socializados nas aulas que, aliados às vivências junto aos movimentos sociais, despertaram o desejo de lutar pela efetivação de direitos e pela implementação da Educação do Campo. Dessa forma, a LEdoC avança na formação de um perfil de educador que, compreendendo os propósitos da Educação do Campo, propõe-se em empoderar as lutas pela sua materialização, e em prol de mudança em âmbito profissional e coletivo. Arroyo (2012, p. 359) afirma que este curso contribui para a superação de um protótipo único, genérico, de docente educador, cuja consequência é “a instabilidade de um corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e não a confirmação de um grupo de professores identificados e formados para garantir a educação básica dos povos do campo”.

Os interlocutores destacam a importância dos conhecimentos da formação como subsídios necessários para melhor compreensão da realidade social e educacional, e como instrumentos de luta em torno da reivindicação de direitos sociais. As mudanças que ocorreram na prática educativa dos professores pesquisados expressam a necessidade de formar um protótipo de educador que seja capaz de “compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e ainda [...] de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 14).

Os professores pesquisados enfatizam que as experiências do curso suscitaram maiores preocupações em conhecer a realidade, em refletir sobre a prática educativa reconhecendo erros, em desenvolver posturas mais humanas, acolhedoras, críticas e reivindicativas. Contreras (2012, p. 182) destaca que o professor deve refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de construir criticamente um novo trabalho intelectual a serviço da transformação social, uma vez que, enquanto prática institucionalizada, a educação está submetida “às influências de grupos heterogêneos que defendem interesses que podem estar em oposição aos valores educativos”. Acrescenta que os docentes vivem em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, imersos em pressões, contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou sequer captá-las com lucidez. (CONTRERAS, 2012). Nesse cenário é relevante a implementação de políticas de formação que fomentem reflexões críticas, desenvolvidas através da relação teoria e prática, objetivando contribuir para a coerência pessoal entre as atuações e convicções, que gerem mudanças na prática educativa

Segundo os interlocutores, a participação nos movimentos sociais contribuiu para a partilha de conhecimentos e saberes e para a formação de uma consciência política e profissional sobre o papel dos professores como agentes de mudanças das escolas do campo. Nosso entendimento é que, ao integrar a seu currículo processos de educação não formal, como a participação em movimentos sociais, a LEdoC ultrapassa as dimensões técnicas da formação (conhecimentos da área e conhecimentos pedagógicos), assegurando a valorização da dimensão política. Essa dimensão é relevante, pois ensinar na/para a diversidade, para a inclusão e emancipação implica uma atenção necessária ao compromisso político dos professores. Nesse sentido, Caldart (2004) referenda que os movimentos sociais são um importante espaço de formação humana, por carregar bandeiras da luta popular para a garantia de políticas públicas.

Em síntese, as suas narrativas inferem que a mudança da prática educativa não é algo mecânico, simples e imediato, mas complexo, gradual e reflexivo, envolve a compreensão da realidade social e escolar, exigindo que os professores se identifiquem “como sujeitos e não como objetos da transformação”, uma vez que a estrutura social é obra da humanidade e a sua mudança também. (FREIRE, 2016, p. 63). Em âmbito pessoal, essa mudança inicia-se por meio de um processo de autocrítica, reflexão e ação, pois “não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem”. (FREIRE, 2016, p. 68).

Considerações finais

O desenvolvimento de processos educativos fundamentados nos princípios da Educação do Campo exige uma formação capaz de abarcar toda uma diversidade de conhecimentos, saberes, tempos e espaços, para formar professores não apenas competentes do ponto de vista teórico, mas também comprometidos politicamente com o campo e seus sujeitos, capazes de propor/desenvolver soluções para problemas do dia a dia de uma sala de aula, de uma escola, de uma comunidade.

Os resultados apontam que a participação dos professores em um curso fundamentado em princípios como reflexão crítica e unidade teoria-prática contribuiu para a ampliação da capacidade de reflexão desses sujeitos, e para que realizassem mudanças na prática educativa, principalmente no que se refere à politização da docência.

Como se trata de uma proposta formativa recentemente implantada, é importante que outros estudos possam abarcar elementos de ação e de reflexão não alcançados pelo nosso olhar, para que seja ampliado o campo da epistemologia da prática do professor formado para o exercício profissional no campo.

Referências

ARROYO, M. G. Formação de professores do campo. *In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo***. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011. p. 395-424. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa de ensino**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 55, jan./mar. 2015. p. 145-166.

MOLINA, M. C. SÁ, L. M. A Licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)***. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política e formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, jan/abr, 2015. p. 121-146.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza**. Teresina: UFPI, 2013. 86 p.

WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação**. 2004. Disponível em: <http://www.rodaregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE À DISTÂNCIA:
O QUE EVIDENCIAM AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS EM ÂMBITO DO NIPEEPP?**

**TEACHER TRAINING IN THE DISTANCE MODALITY:
WHAT DOES THE RESEARCH DEVELOPED WITHIN THE SCOPE OF NIPEEPP SHOW?**

Zilda Tizziana Santos Araújo²²⁰

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa
em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP)

Raimunda Alves Melo²²¹

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa
em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP)

Ernandes Soares Araújo²²²

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
Núcleo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa
em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP)

Resumo

A formação inicial de professores é uma etapa importante para a aprendizagem da docência, constituindo-se como espaço privilegiado de apropriação e produção dos conhecimentos necessários ao exercício dessa profissão. A Educação à Distância (EaD) é um dos caminhos para a oferta dessa formação e deve garantir a qualidade dos processos que nela se desenvolvem. No Brasil, a política educacional da EaD é balizada, desde 2005, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A oferta de EaD na Universidade Federal do Piauí (UFPI) ocorre no Centro de Educação à Distância (CEAD-UFPI), desde 2006. O curso de Pedagogia é um dos pioneiros do CEAD-UFPI. Este estudo apresenta reflexões pertinentes ao campo de investigação sobre formação docente no âmbito da EaD, sendo fruto de pesquisas e discussões realizadas pelo Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP). Objetivou conhecer os resultados das investigações que tratam sobre este tema e tecer considerações sobre os avanços, desafios e problemáticas evidenciadas. Pautou-se na pesquisa de abordagem qualitativa crítica, tendo como procedimentos de produção dos dados a entrevista semiestruturada. Os participantes foram três professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia do CEAD-UFPI. Os resultados evidenciaram: a insatisfação de egressos desse curso quanto à qualidade da formação inicial ofertada pelo CEAD-UFPI; a superficialidade da aprendizagem dos conhecimentos específicos para o início da docência; o solilóquio discente durante essa etapa, configurando-a como autoformativa, devido à fragilidade no acompanhamento pedagógico dos tutores e o pouco contato com os professores das disciplinas; a precarização da formação de professores na modalidade EaD.

Palavras-chave: Aprendizagem da Docência; Formação Inicial; EaD; Pedagogia.

220 **Zilda Tizziana Santos Araújo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1306-8410>. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista Produtividade da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI). Mestre em Educação (PPGED-UFPI). Professora Assistente - UESPI. Membro do NIPEEPP -UFPI. Contribuição de autoria: Autora do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2669992564304872> E-mail: tizzianaaraujo@prp.uespi.br

221 **Raimunda Alves Melo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3652-8213>. Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Bolsista CAPES/BRASIL do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Contribuição de autoria: autora do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/38324721513029> E-mail: raimundinhameo@yahoo.com.br

222 **Ernandes Soares Araújo**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3185-3164>. Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal do Piauí. Coordenador do Polo de Apoio Presencial do Centro Universitário INTA UNINTA em Castelo do Piauí. Membro do NIPEEPP -UFPI. Contribuição de autoria: coautor do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8084011793321577> E-mail: ernandesernandes@hotmail.com

Abstract

Initial teacher training is an important stage in learning to teach, constituting a privileged space for appropriating and producing the knowledge necessary to exercise this profession. Distance Education (EaD) is one of the ways to offer this training and must guarantee its quality. In Brazil, distance learning educational policy has been guided, since 2005, by the Open University of Brazil (UAB). Distance learning is offered at the Federal University of Piauí (UFPI) at the Distance Education Center (CEAD-UFPI) since 2005. The Pedagogy Course is one of the pioneers of CEAD-UFPI. This study presents reflections relevant to the field of research on teacher training within the scope of distance learning, being the result of research and discussions carried out by the Center for Interdisciplinary Research in Education and Epistemology of Professional Practice (NIPEEPP). The objective was to understand the results of investigations that deal with this topic and to make considerations about the advances, challenges and problems highlighted. It was based on research with a critical qualitative approach, using semi-structured interviews as data production procedures. The participants were 03 (three) beginning teachers, graduates of the Pedagogy course at CEAD-UFPI. The results showed: the dissatisfaction of graduates of this course regarding the quality of the initial training offered by CEAD-UFPI; the superficiality of learning specific knowledge for starting teaching; the student soliloquy during this stage, configuring it as self-formative, due to the weakness in the pedagogical monitoring of the tutors and the little contact with the subject teachers; the precariousness of teacher training in the distance learning modality.

Keywords: Teaching Learning; Initial Formation; EAD; Pedagogy.

Introdução

Desde a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, a formação inicial de professores na modalidade EaD conquistou embasamento legal para o seu desenvolvimento. Embora as primeiras iniciativas públicas tenham surgido somente a partir de 2002, nas últimas décadas houve avanços consideráveis no atendimento, principalmente pelo setor privado, conferindo à EaD um perfil diferente do que se encontra regulamentado (GIOLLO, 2008), colocando em questão a qualidade dos processos formativos desenvolvidos.

Dados do Censo da Educação Superior informam que "entre 2011 e 2021, o número de ingressos variou negativamente (-23,4%) nos cursos de graduação presencial; nos cursos à distância, aumentou 474,0%" (BRASIL, 2022, p. 14), gerando preocupação nas autoridades públicas. Pádua, França-Carvalho e Alcoforado (2023) afirmam que a formação à distância se tornou uma realidade presente, provavelmente acentuada com o surgimento da pandemia.

Destarte, pesquisas evidenciam que a ampliação no número de matrículas não vem sendo acompanhada pela qualidade dos processos formativos, e isso se deve a vários problemas, entre os quais se destacam: falta de conectividade à internet estável, suporte técnico insuficiente, deficiência de equipamentos, fazendo com que muitos estudantes experienciem sentimentos de solidão e carência de suporte social e tenham o seu processo de aprendizagem prejudicado (RYBALKO *et al.*, 2023). Desse modo, adveio o interesse em investigar sobre a aprendizagem da docência durante a formação inicial, lançando o olhar para as contribuições do CEAD-UFPI nesse processo.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), desde a implantação do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD/UFPI), em 2006, vem expandindo a modalidade EaD, sob a justificativa de atender a populações de diferentes municípios e classes sociais que não têm oportunidade de cursar uma graduação presencial. A política de EaD, nesta instituição, vem sendo implementada por meio da UAB, atendendo a 46 (quarenta e seis) polos no Piauí e a 02 (dois) na Bahia, responsáveis pela oferta de 12 (doze) cursos de licenciatura e 05 (cinco) de bacharelado (BRITO; CARDOSO, 2022).

Partindo dos resultados de pesquisas desenvolvidas em âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP) sobre a formação inicial de professores desenvolvida pelo CEAD/UFPI, o objetivo deste trabalho é conhecer os resultados das investigações que tratam sobre este tema e tecer considerações sobre os avanços, desafios e problemáticas evidenciadas. Para alcançá-lo, delineou-se a seguinte problemática: o que mostram as pesquisas desenvolvidas em âmbito do NIPEEPP sobre a formação inicial de professores ofertada pelo CEAD/UFPI?

O NIPEEPP centra sua atenção no campo da educação, dos saberes da docência, da epistemologia da prática profissional e constituição da identidade das distintas profissões, possibilitando

aos seus integrantes guiar sua prática em conformidade com a compreensão do fenômeno educativo, como movimento dialético de autonomia, emancipação, ação e de práxis (CAVALCANTI; FRANÇA-CARVALHO, 2018).

O texto organiza-se em três partes. Inicialmente, apresenta-se a caracterização metodológica da pesquisa. Na sequência, estão discutidos os resultados das pesquisas, tecendo considerações sobre os desafios e problemáticas evidenciadas. E, por fim, as conclusões trazem pontuações sobre a importância de garantir processos formativos potentes e consistentes, ancorados em princípios como unidade teoria-prática e reflexão crítica.

Metodologia

Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica na qual foi utilizado o método de revisão integrativa para a produção dos dados, por possibilitar “a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos” (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008, p. 759).

Após a definição do tema da pesquisa, adotou-se como critério de seleção, os estudos desenvolvidos no NIPEEPP, no período de 2018 a 2022, que tratam sobre a formação inicial de professores desenvolvida no CEAD/UFPI. Foram identificadas três pesquisas: Pádua, França-Carvalho e Alcoforado (2023); Cavalcanti e França-Carvalho (2020); e Araújo (2019). Para a seleção das informações extraídas dos estudos selecionados, considerou-se o objetivo do trabalho, bem como a qualidade dos trabalhos no que se refere à problematização e aos principais resultados.

Quanto aos procedimentos de organização, análise e interpretação das informações, também foi adotada a Teoria de Análise de Conteúdo - TAC (Bardin, 1979), com as seguintes categorias empíricas: formação inicial à distância, ser professor iniciante e rede de aprendizagem da docência, que foram interpretadas à luz da Hermenêutica-Dialética de Minayo (1996).

Resultados e discussões

Os estudos analisados apontam que, desde a sua implantação em 2006, o CEAD/UFPI vem ampliando, consideravelmente, o número de municípios atendidos, cursos oferecidos e estudantes matriculados. Brito e Cardoso (2022) afirmam que entre 2006 e 2021, o CEAD/UFPI ofertou, pelo menos, 30.000 (trinta mil) vagas por meio das licenciaturas em: Ciências Biológicas, Ciências da Natureza, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia e Química, garantindo formação a milhares de professores que estão aptos a trabalharem, em 50 (cinquenta) municípios do Piauí.

Ramos *et al.* (2022) destacam que a expansão da oferta dos cursos de graduação no CEAD/UFPI vem ocorrendo por meio da ampliação do número de polos semipresenciais espalhados em diversos municípios do Piauí, mas, também, da diversificação dos cursos ofertados, fazendo com que mais pessoas ascendam pela formação superior à distância.

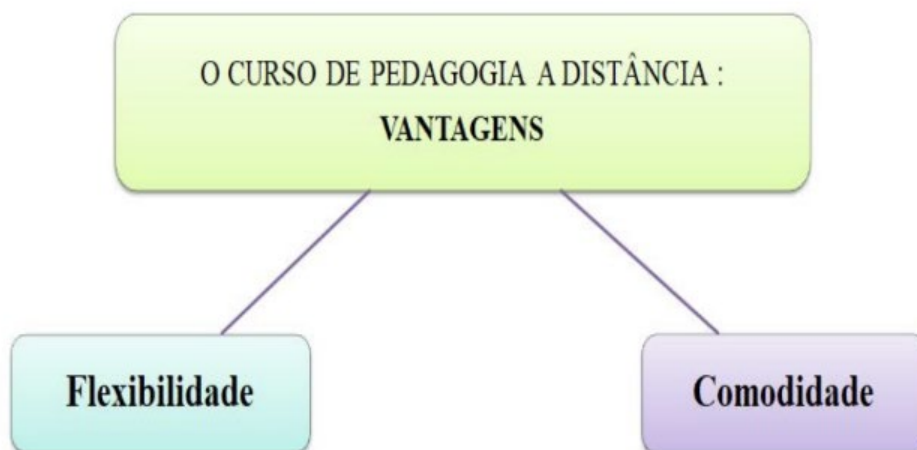
Destarte, considerando a pesquisa desenvolvida por Araújo (2019), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPI) e vinculada ao NIPEEPP-UFPI, ressalta-se que o CEAD-UFPI objetiva formar professores qualificados para a Educação Básica. Outrossim, sobre a oferta de cursos em EaD pela UFPI, conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia do CEAD (UFPI, 2011, p. 6), ocorre “[...] desde 2002, quando teve seu laboratório de Ensino à Distância inaugurado, mas, alguns problemas de ordem estrutural impediram que a UFPI levasse a efeito os diversos cursos que havia programado”. No entanto, somente no final do ano de 2005, foi elaborado o projeto-piloto de EaD da UFPI e, no início de 2006, foi inserida em um consórcio de instituições de ensino superior (IES) que iniciaram a experiência da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

De acordo com Araújo (2019, p. 65), por meio desse consórcio, a UFPI “[...] passou a ofertar, inicialmente, os seguintes cursos: Pedagogia, Matemática, Química, Biologia, Filosofia e Bacharelado em Administração”. Quanto ao curso de Pedagogia, foi implantado em 2007, e os municípios pioneiros da sua oferta foram Elesbão Veloso e Floriano, cada um com 50 vagas, e Alegrete do Piauí, com 100 vagas.

No entanto, para além da expansão da oferta de vagas, outros pesquisadores chamam a atenção para a qualidade dos processos formativos desenvolvidos. Cavalcanti e França-Carvalho (2020) enfatizam que, entre os desafios postos à formação de professores à distância, encontra-se o de promover processos, metodologias e saberes docentes que permitam a necessária dialética entre a formação e o desenvolvimento da profissão.

Ademais, ainda conforme Cavalcanti e França-Carvalho (2020), embora o ensino à distância tenha as suas fragilidades, ele é importante para garantir o acesso à educação, principalmente, para aquelas pessoas que possuem rotina de trabalho e necessitam de tempos diferenciados para os estudos. E os resultados da pesquisa de Araújo (2019) vão ao encontro dessa afirmativa, quando os participantes elencaram as vantagens de cursar a graduação na modalidade EaD (Ilustração 1):

Ilustração 1 - Vantagens da formação inicial à distância na percepção de egressos do Curso de Pedagogia (CEAD-UFPI)



Fonte: Araújo (2019, p. 68).

Para tanto, é necessário garantir o planejamento e o uso das ferramentas e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que possibilitem a integração entre os indivíduos e deles com os conteúdos trabalhados. Segundo as pesquisadoras supracitadas, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) é o AVA, *a priori, utilizado* no ensino à distância no âmbito do CEAD/UFPI (CAVALCANTI; FRANÇA-CARVALHO, 2020), porque, conforme Araújo (2019, p. 21), esse é um processo de “descobertas e (re)invenção profissional que ocorre de maneira sistemática e com maior intensidade, principalmente, durante a formação inicial e no início da profissão, aprimorando-se ao longo da vida profissional do professor”. Assim, a formação inicial configura-se como uma plataforma para a constituição dos conhecimentos inerentes à docência.

Pádua, França-Carvalho e Alcoforado (2023) apontam a necessidade de acompanhamento pedagógico e da política educacional, de investimentos em infraestrutura, bem como do desenvolvimento de práticas diferenciadas que efetivem a aprendizagem reflexiva dos estudantes de cursos de licenciatura realizados pela EaD. Esses pesquisadores destacam que uma das vantagens dessa modalidade de ensino é que a oferta de educação superior à distância contempla a setores ou grupos da população que, por razões diversas, não têm condições de fazer a formação presencialmente.

Ao analisar a qualidade do ensino superior ofertado pelo CEAD/UFPI, Lopes (2021) constatou pontos que precisam ser melhorados pela gestão, entre eles, a melhoria da infraestrutura do polo e uma maior aproximação acadêmica da instituição com os usuários através dos tutores, para abranger, de maneira satisfatória e proporcional, os polos de apoio presencial.

Semelhantemente, ao avaliarem o CEAD/UFPI em seus dez primeiros anos de implementação (2007–2016), com base na relação entre os resultados alcançados e os fatores que os qualificam, Borges e Damasceno (2022) enfatizam que, embora o CEAD/UFPI tenha conseguido expandir e interiorizar a oferta de cursos de graduação no estado do Piauí, é preciso avançar na qualidade da oferta, pois a análise dos índices de eficiência apontam um conjunto de fatores que não se limitam à infraestrutura do polo ou à gestão dos cursos e/ou dos polos, mas, principalmente, à motivação interna do estudante.

Rios e Paz (2017) afirmam que um dos problemas da formação do CEAD/UFPI é que os professores-tutores pesquisados não possuíam o conhecimento ideal para uma melhor atuação com a modalidade, e parte deles nunca havia realizado qualquer tipo de formação nesta modalidade. Esses pesquisadores destacam o docente que atua através da EaD, ressaltando que este precisa ser um profissional com saberes e habilidades mais abrangentes do que aquele que atua no ensino

presencial, por conta das especificidades do seu trabalho. Por isso, a formação contínua em serviço é uma demanda permanente para o desenvolvimento profissional desse docente.

Ramos *et al.* (2022) afirmam que as normas regulamentadoras da EaD precisam ser aplicadas rigorosamente e fiscalizadas pelo poder público, com vistas a garantir o controle de qualidade e avaliação, bem como coibir qualquer forma de vantagem própria em detrimento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Cavalcanti e França-Carvalho (2019), ao estudarem a formação de professores no curso de Pedagogia no CEAD/UFPI, destacam que, através da mediação didático-metodológica e da utilização das TIC, é possível superar a distância no tempo e espaço em que acontecem os processos formativos na EaD, contudo, é necessário garantir condições para um desenvolvimento pessoal e profissional mediante à aquisição de saberes que favoreçam a busca por respostas às necessidades reais colocadas pela ação educativa.

Por fim, ressalta-se que, sendo a formação inicial uma das etapas do desenvolvimento profissional dos professores e o momento de composição de boa parte da base de conhecimentos, torna-se indispensável evidenciar suas contribuições para a aprendizagem da docência, sobretudo quando a graduação é cursada na modalidade EaD, em razão das especificidades desta. Assim, apresenta-se, a seguir, a síntese dos resultados encontrados por Araújo (2019) no que se refere à percepção dos egressos quanto às contribuições do Curso de Pedagogia do CEAD-UFPI para a aprendizagem da docência (Ilustração 2):

Ilustração 2 - Aprendizagem da docência no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI na percepção de egressos

Contribuições	Críticas quanto à qualidade da formação
O curso proporcionou um alicerce teórico, uma noção sobre o ato de ensinar.	Foi limitada e mnemônica, tendo em vista: a insegurança dos tutores no momento da exposição dos conteúdos de algumas disciplinas; o pouco contato com os professores de cada disciplina; e a forma de avaliação feita no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) durante os fóruns.

Fonte: Elaboração dos autores (2024, adaptado de Araújo, 2019).

Desse modo, considerando a experiência formativa dos participantes, os dados revelaram que, embora o curso de Pedagogia do CEAD-UFPI tenha dado um alicerce de conhecimentos sobre a docência, deixou algumas lacunas de ordem didática, pedagógica e interrelacional, como apresentado na Ilustração 2. Por isso, Araújo (2019, p. 86/87) conclui dizendo que "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", refletindo na precarização da formação em sua totalidade.

Considerações finais

Os dados apontam que os avanços se referem, principalmente, à ampliação da oferta de vagas via EaD, contemplando milhares de pessoas em vários municípios. No entanto, evidenciam que existem problemas relacionados à infraestrutura, à formação continuada de tutores, à gestão dos cursos, ao desenvolvimento de práticas educativas mais interativas, a uma melhor aproximação com os usuários do serviço. Superar esses desafios demanda melhoria da infraestrutura técnica dos polos, disponibilização de equipamentos necessários e a prestação de suporte técnico adequado a alunos e docentes.

Além disso, no que se refere às contribuições da formação inicial para a aprendizagem da docência, evidenciou-se que no curso de Pedagogia do CEAD-UFPI, a experiência formativa investigada não promoveu uma satisfatória aprendizagem da base de conhecimentos específicos para o início dessa profissão. Portanto, é fundamental desenvolver processos formativos a partir de novos métodos de ensino, adotar novas tecnologias diversificadas e assegurar que os professores-tutores

estejam adequadamente formados. Somente por meio dessas ações, a EaD conseguirá manter sua relevância e eficácia no futuro.

Referências

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos. **A aprendizagem da docência: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.** 2019. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

BORGES, D. V. de S; DAMASCENO, M. F. **Sistema Universidade Aberta do Brasil: indicadores eficiência da Universidade Federal do Piauí.** VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62633>. Acesso em: 9 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022.

BRITO, D. O. de; CARDOSO, L. R. B. **História e memória do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI): contribuições para a expansão e a democratização da educação superior no Piauí.** Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, 2022. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2008/1632>. Acesso em: 9 mar. 2024.

CAVALCANTI, Á. L. L. A; FRANÇA CARVALHO, A. D. **A formação de professores a distância: um estudo sobre o curso de Pedagogia do CEAD/UFPI.** VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58345>. Acesso em: 9 mar. 2024.

CAVALCANTI, Á. L. L. A; FRANÇA CARVALHO, A. D. O ambiente virtual de aprendizagem SI-GAA e o ensino a distância no curso de Pedagogia do CEAD/UFPI. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa.** Ano 03, n. 03, v. 03, 2020. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/12150>. Acesso em: 9 mar. 2024.

FRANÇA CARVALHO, A. D.; CAVALCANTI, Á. L. L. A. Pesquisas em Educação: a produção do conhecimento no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (UFPI). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 33–48, 2018. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/179>. Acesso em: 9 mar. 2024.

GIOLO, J. A educação à distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade.** v. 29, n. 105, p. 1211-1234. 2008 [on-line]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>. Acesso em: 9 mar. 2024.

LOPES, M. V. de S. A qualidade da formação superior à distância na Universidade Federal do Piauí mensurada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). **Anais CBCS**, 2021. Centro Universitário Santo Agostinho - Teresina – PI Disponível em: www.unifsa.com.br/cbcs2021/. Acesso em: 9 mar. 2024.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, Brasil, n. 17(4), p. 758-764, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400018. Acesso em: 9 mar. 2024.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Vozes, 1996.

PÁDUA, C. A. L. de O; FRANÇA-CARVALHO, A. D. ALCOFORADO, J. L. M. Educação a Distância: processo de ruptura tecnológica e social na formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/61601>. Acesso em: 9 mar. 2024.

RAMOS, M. de J. A; LIMA, F. R; SILVA, A. M. L; AITA, K. M. de S. U. A expansão do ensino superior na modalidade Educação a Distância (EaD): um retrato sociocultural das ações desenvolvidas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 2022. 8(3), 72–92. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i3.4536>. Acesso em: 9 mar. 2024.

RIOS, L. C; PAZ, F. S. da. **A formação de professores de Física no CEAD-UFPI: o professor-tutor e a sua prática docente**. XXII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, 23 a 27 de janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/33203818>. Acesso em: 9 mar. 2024.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância (EaD)**. Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011.

TRAJETÓRIAS DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO PERÍODO PANDÊMICO NA UFPI

TRAJECTORIES OF THE INTERDISCIPLINARY RESEARCH CENTER IN EDUCATION AND EPISTEMOLOGY OF PROFESSIONAL PRACTICE DURING THE PANDEMIC PERIOD AT UFPI

Antonia Dalva França-Carvalho²²³

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil
NIPEEPP/UFPI

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti²²⁴

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil
NIPEEPP/UFPI

Jucyelle da Silva Sousa²²⁵

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil
NIPEEPP/UFPI

Rafaella Coelho Sá²²⁶

Universidade Estadual do Piauí, Teresina, PI, Brasil
NIPEEPP/UFPI

Resumo

O presente estudo tem como objetivo apresentar um relato das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no período de 2020 a 2024. O contexto pandêmico foi pano de fundo deste cenário de produções acadêmicas, que ressignificou as formas de ensinar e aprender, aliadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para superar os desafios impostos pelo isolamento social. Para isso, abordamos as temáticas centrais de pesquisas realizadas, destacando a produção científica do Grupo, além das metodologias mais utilizadas pelos pesquisadores do NIPEEPP/UFPI. O núcleo de pesquisa interdisciplinar e de extensão está diretamente vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), do Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI) e focaliza o campo da educação, na epistemologia da prática profissional e constituição da identidade das distintas profissões. O Grupo promove o desenvolvimento profissional dos docentes e discentes que o integram, ampliando o campo de pesquisa que o inspira, isto é, a epistemologia da prática profissional. As atividades desenvolvidas pelo NIPEEPP/UFPI contribuem para que os seus integrantes possuam visão ampliada, no plano do pensamento e do conhecimento sobre as múltiplas determinações que compõe o campo da epistemologia da prática profissional. Portanto, a atuação no NIPEEPP/UFPI no período pandêmico

223 **Antonia Dalva França-Carvalho**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>. Universidade Federal do Piauí; Centro de Ciências da Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora e Mestra em Educação. Professora Associada, integrante do corpo docente permanente do PPGEd/UFPI, bolsista Produtividade PQDT/UFPI, Editora da Revista Epistemologia e Práxis Educativa (EPEduc). Líder do NIPEEPP/UFPI. Contribuição de autoria: estruturação do escrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678561806213333> E-mail: adalvac@uol.com.br

224 **Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8864-2857>. Universidade Federal do Piauí; Centro de Ciências da Educação; Departamento de Métodos e Técnicas e Ensino. Doutora e Mestra em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, na UFPI. Coordenadora de estágio dos cursos de licenciatura CMPP/UFPI. Vice-líder do NIPEEPP/UFPI. Contribuição de autoria: Organização das informações do NIPEEPP/UFPI histórico e produções. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/2226616167031810> E-mail: agatalaysa@ufpi.edu.br

225 **Jucyelle da Silva Sousa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5455-1719>. Prefeitura de Teresina; Secretaria Municipal de Educação; Escola Municipal Lindamir Lima. Doutoranda e Mestra em Educação (PPGEd/UFPI). Professora da Educação Básica, da Rede Municipal de Teresina-PI. Preceptora no Programa Residência Pedagógica PRP/UFPI. Pesquisadora do NIPEEPP/UFPI. Contribuição de autoria: Organização das produções científicas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4784141741237935> E-mail: pesquisador@gmail.com

226 **Rafaella Coelho Sá**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3325-0570>. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação. Professora Dedicatória exclusiva da Universidade Estadual do Piauí. Coordenadora do Curso de Psicologia da UESPI. Coordenadora do Grupo de Psicologia Escolar e Educacional em Contexto – GPPEEC- UESPI. Pesquisadora do NIPEEPP/UFPI. Contribuição de autoria: Organização das produções científicas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2161972185078140> E-mail: rafaellasa@ccs.uespi.br

refirmou o compromisso com o Ensino superior, na realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, na busca incessante por uma Educação pública de qualidade. Além disso, as ações realizadas no âmbito do núcleo permitem o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais, profissionais e socioemocionais.

Palavras-chave: NIPEEPP. Grupo de Pesquisa. Pandemia Covid-19.

Abstract

The present study aims to present a report on the research carried out within the scope of the Interdisciplinary Center for Research in Education and Epistemology of Professional Practice (NIPEEPP), at the Federal University of Piauí (UFPI), in the period from 2020 to 2024. The pandemic context was backdrop of this scenario of academic productions, which redefined the ways of teaching and learning, combined with the use of Digital Information and Communication Technologies to overcome the challenges imposed by social isolation. To this end, we address the central themes of research carried out, highlighting the Group's scientific production, in addition to the methodologies most used by NIPEEPP/UFPI researchers. The interdisciplinary and extension research nucleus is directly linked to the Department of Fundamentals of Education (DEFE), of the Center for Educational Sciences (CCE/UFPI) and focuses on the field of education, on the epistemology of professional practice and the constitution of the identity of the different professions. The Group promotes the professional development of teachers and students who are part of it, expanding the field of research that inspires it, that is, the epistemology of professional practice. The activities developed by NIPEEPP/UFPI contribute to its members having a broader vision, in terms of thought and knowledge about the multiple determinations that make up the field of epistemology of professional practice. Therefore, the work at NIPEEPP/UFPI during the pandemic period reaffirmed the commitment to Higher Education, in carrying out teaching, research and extension activities, in the incessant search for quality public Education. Furthermore, the actions carried out within the nucleus allow the development of personal, professional and socio-emotional skills and abilities.

Keywords: NIPEEPP. Search group. Covid-19 Pandemic.

Introdução

A Pandemia da Covid-19 em 2020 trouxe grandes impactos no contexto educacional e ressignificou as formas de ensinar, aprender e, também, pesquisar. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato da trajetória do Grupo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP), no período de 2020-2024. O núcleo de pesquisa interdisciplinar e de extensão está diretamente vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), do Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI). O núcleo de pesquisa também está vinculado a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed).

Diante do contexto pandêmico, o NIPEEPP/UFPI também se aprofundou em estratégias e pesquisas que pudessem contribuir e minimizar os impactos sentidos pelo distanciamento social e a Universidade. As produções e ações desenvolvidas pelo núcleo e apresentadas neste trabalho evidenciam o compromisso com o Ensino superior e uma Educação pública de qualidade.

Além das temáticas já pesquisadas no âmbito do NIPEEPP/UFPI, como "temáticas relacionadas a educação e a prática profissional, a partir de uma análise interdisciplinar, uma tentativa de tornar compreensíveis os diferentes campos e aspectos que envolvem a prática educativa no cenário educacional" (Carvalho *et al.*, 2021, p.2), o núcleo também preocupou-se com o ensino remoto e seus impactos na aprendizagem dos alunos, desenvolvendo ações de extensão e pesquisas a fim de contribuir para que integrantes ampliassem o olhar acerca das múltiplas determinações do conhecimento.

Os novos cenários educacionais da formação de professores constituem uma realidade na vida dos brasileiros, que vem se consolidando nas últimas décadas, com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Atualmente, pensar a formação de professores é imergir nas diversas formas de ensinar e aprender, promovendo um processo que desenvolva nos professores uma linguagem crítica, autoreflexiva e de união entre a teoria e a prática (Cavalcanti, 2020). E, desta forma contribuir para maior aproximação e integração entre pesquisa, educação, formação e prática profissional na UFPI e nas demais instituições de ensino.

Esse estudo, portanto tem como objetivo apresentar um relato das pesquisas desenvolvidas no âmbito do NIPEEPP/UFPI, no período de 2020-2024. Para isso, destacamos as temáticas centrais de pesquisas realizadas, destacando a produção científica do grupo, relacionando pesquisa e extensão, através da produção do conhecimento no NIPEEPP/UFPI.

O NIPEEPP/UFPI e as temáticas centrais de pesquisa

O NIPEEPP foi idealizado e implantado no ano de 2008 pela professora Dra. Antonia Dalva França-Carvalho, líder do grupo. O grupo encontra-se cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil desde sua criação, podendo ser acessado pela Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente, tem como líder a Dra. Antonia Dalva França-Carvalho, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, *Campus* Ministro Petrônio Portella e como vice-líder, a professora Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do *Campus* Ministro Petrônio Portella, ambas de Teresina-PI.

As linhas de pesquisa possuem como área predominante Ciências Humanas/Educação e se desenvolvem nas temáticas, conforme listadas na Figura 1:

Figura 1 – Temáticas de pesquisa do NIPEEPP/UFPI.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com as orientações do isolamento social na Pandemia, as reuniões do NIPEEPP/UFPI passaram a ser realizadas pelo *Google Meet*, sendo retomadas no segundo semestre de 2020. A utilização das TDIC passou a ser um foco tanto nas pesquisas, quanto para aperfeiçoamento da prática profissional, por isso diversas ações foram desenvolvidas quanto ao uso de ferramentas tecnológicas (França-Carvalho; Cavalcanti, 2021). Apesar do distanciamento físico, os encontros permaneceram dinâmicos e interativos, envolvendo discussão e apresentação das pesquisas e grupos de estudo, conforme as temáticas propostas.

Lévy (1999, p.17) aponta que a construção de uma nova cultura ligada ao desenvolvimento das tecnologias, no qual denomina "cibercultura", que significa "[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço". Essa nova cultura molda-se a partir do crescimento do mundo digital, assim como seus indivíduos. E foi a partir das relações desenvolvidas neste ciberespaço de formação que o NIPEEPP/UFPI permaneceu ativo e atuante no período pandêmico. Com o uso das TDIC foi possível dar continuidade as pesquisas ressignificando formas de fazer. O uso do grupo no *WhatsApp* foi essencial para fortalecer o vínculo com o grupo, bem como, as reuniões realizadas pelo *Google Meet*.

Atualmente o NIPEEPP integra 24 (vinte e quatro) participantes, sendo 4 (quatro) doutorandos e 4 (quatro) mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI), 1

(uma) professora realizando Pós-doutorado, 6 (seis) alunas de graduação de cursos de licenciatura, 3 (três) professores da Educação básica e 6 (seis) professoras efetivas da UFPI. Reiteramos que, mesmo diante dos desafios enfrentados no período pandêmico, tais como oscilações de *Internet*, distanciamento social, mudança de campo/técnicas de pesquisa, o grupo tem desenvolvido suas pesquisas com compromisso, competência e excelência, nas quais apresentamos a seguir.

Produção do conhecimento no âmbito do NIPEEPP/UFPI

As pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo de Pesquisa estão destacadas através da produção científica desenvolvida no período de 2020 a 2024, na atuação dos seus projetos de pesquisa, em que os participantes do grupo desenvolveram trabalhos de diversas naturezas. Trazemos inicialmente as principais produções do NIPEEPP/UFPI desenvolvidas no período descrito, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Produções desenvolvidas pelos participantes do NIPEEPP/UFPI entre 2020-2024.

TIPOS DE PRODUÇÕES	TÍTULOS
Dissertações	Desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2024.
	Saberes docentes dos professores-bacharéis temporários na educação profissional e tecnológica. 2023.
	A epistemologia da prática docente na escola estadual da polícia militar do Piauí. 2023.
	O processo de formação dos formadores de professores da rede estadual de educação para implementação da Base Nacional Comum Curricular? (BNCC), em Teresina. 2020.
Teses	Construção da cultura pedagógica na formação de professores a distância do Instituto Federal do Piauí. 2023.
	A cultura pedagógica do professor-tutor na formação docente a distância, na Universidade Estadual do Piauí. 2023.
	Mobilizando o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores: uso de aplicativos na prática educativa de ciências. 2021.
	A formação reflexiva do professor de matemática: uma proposta de desenvolvimento do pensamento estatístico. 2020.
	Conectando saberes no curso de pedagogia do CEAD/UFPI: UM estudo netnometodológico no Ambiente Virtual SIGAA. 2020.
Livros	FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; PADUA, C. A. L. O. . Inserção na docência e cultura escolar : ressignificando o ser professor. Curitiba: Editorial Casa, 2022. v. 1. 140p .
	FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SILVA, I. R. C.e. A avaliação na formação inicial de professores no âmbito da Educação a Distância . Curitiba: Editorial Casa, 2022. v. 1. 110p .
	FRANÇA-CARVALHO, A. D.; FAGUNDES, S. M.; MELO, R. A.; SANTOS, L. S. B. Por que a escola é assim? epistemologia da prática educativa de professores. 2022. v.1. 143p.
	CAVALCANTI, A. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MELO, R. A. (org.). O Pibid e a sinergia entre universidade e escola . Teresina: EDUFPI, 2020. v. 01.

Trabalhos de Iniciação Científica – PIBIC	A constituição da identidade e da alteridade na formação inicial de professores da área de ciências exatas do centro de ciências da natureza da Universidade Federal do Piauí. 2023-2024.
	A cultura escolar na educação profissional tecnológica da rede estadual de ensino do Piauí. 2023-2024.
	A formação do pedagogo no contexto da cibercultura. 2022-2024
	O Estágio Supervisionado na formação do professor do campo: do direito a permanência no campo. 2021-2022.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ressaltamos que as produções de 2013-2016 foram apresentadas no III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, realizado de 3 a 4 de outubro de 2016, na cidade de Guarulhos-SP. Na quarta edição do Simpósio realizada nos dias 26 a 28 de maio de 2021, de forma virtual, o NIPEEPP/UFPI apresentou sua trajetória no período de 2017-2020, disponível nos Anais do evento.

No período de 2020 a 2023, o NIPEEPP/UFPI marca presença nos principais eventos científicos da área da Educação com apresentação de trabalhos publicados sob a forma de artigos em Anais, bem como, *E-books* e periódicos. Dentre os eventos destacamos: Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (ENFORSUP), Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, Colóquio Internacional de Educação, Congresso Internacional Movimentos Docente, Fórum Internacional de Pedagogia (FIPEDE), Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), Seminário Nacional de Pedagogia (SENPED), dentre outros. A participação nestes eventos científicos possibilitou a divulgação de trabalhos

Além da participação em eventos e publicação em Anais, destacamos também, algumas produções publicadas em periódicos, tais como, mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Artigos publicados em periódicos 2020-2023.

TÍTULOS	PERIÓDICOS
MELO, R. A.; CAVALCANTI, A. L. L. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Relação teoria e prática na formação de professores do campo. 2020.	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar
ARAÚJO, Z. T. S. ; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SERAFIM, G. S.; SOUSA, J.S.S . A avaliação formativa no ensino remoto: algumas reflexões acerca da ação docente. 2020.	INTER-AÇÃO (UFG. <i>Online</i>)
MELO, R. A.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MELO, K. R. A. Alternância como princípio e forma de organização do trabalho pedagógico no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. 2021.	Quaestio (UNISO),
CAVALCANTI, A. L. L. A. ; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Netnometodologia: uma perspectiva de pesquisa emergente para ambientes virtuais de aprendizagem. 2021.	INTER-AÇÃO (UFG. <i>Online</i>)
TAVARES, A. M. B. do N.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SILVA, B. D. D. Designações de currículo. 2022.	Política e Gestão Educacional (<i>Online</i>)
FRANÇA-CARVALHO, A. D.; COUTINHO, H. R. N. Types of comprehensive approaches: contributions os hermeneutics-dialectics to research in education. 2023.	Concilium (<i>English Language Edition</i>)
FRANÇA-CARVALHO, A. D.; PADUA, C. A. L. O.; ALCOFORADO, L. J. M. Educação a Distância: processo de ruptura tecnológica e social na formação de professores. 2023.	Revista E-curriculum (PUCSP)
FRANÇA-CARVALHO, A. D.; MELO, R. A.; AMARAL, A. C. Educação financeira na escola: possibilidades, desafios, para inserção de uma escola do campo. 2023.	Identidade!

SÁ, R. C.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; ALCOFORADO, J. L. M. Formação reflexiva de professores e desenvolvimento de competências socioemocionais: um relato de experiência , v. 15, p. 2383-2404, 2023.	CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO
SÁ, RAFAELLA C.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SOUSA, J. S.; ALCOFORADO, J.L. M. O novo Ensino Médio e o Projeto de Vida: mobilizando o protagonismo do aluno na escola .	RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Destacamos também, que o NIPEEPP/UFPI possui a Revista Epistemologia e Práxis Educativa, criada em 2018. Nos anos de 2020 a 2023, tivemos 3 (três) números publicados em cada ano, com temáticas diversas, contemplando trabalhos de pesquisas nacionais e internacionais.

Em 2023, a Revista EPEDUC publicou seu primeiro dossiê organizado pelas professoras, doutoras e pesquisadoras pelas doutoras, professoras e pesquisadoras, Suzete Terezinha Orzechowski, docente da Universidade Estadual do Paraná; Otília Maria A. N. A. Dantas, docente da Universidade de Brasília e Ângela Maria Silveira Portelinha, docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, todas integrantes da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed).

Atualmente, o grupo possui teses de doutorado, dissertação de mestrado, Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação e iniciação Científica em andamento. Em nível de doutorado, há ainda pesquisas em andamento que tratam do desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como, estudos acerca da aprendizagem expansiva. No mestrado, há dois trabalhos em andamento, que abordam acerca da prática educativa do pedagogo em um hospital oncológico e a prática educativa no ensino médio técnico/tecnológico.

Destacamos também nesta trajetória, que apesar das dificuldades enfrentadas pelo período pandêmico, diversas ações de extensão foram realizadas vinculadas ao NIPEEPP/UFPI. Destacamos os projetos de extensão: Ambiente Virtual de Aprendizagem SIGAA: usos e possibilidades na formação do educador do campo (2021), Pesquisa em Educação: perspectivas epistemológicas e metodológicas (2022), Formação reflexiva de professores para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais em alunos do ensino médio (2022),

Gelateca do saber: alimentando a leitura, exercitando a partilha e trocando conhecimentos (2024) e Iniciação a Vida Acadêmica (2024).

Os cursos de extensão realizados no formato virtual ampliaram foram direcionados para uso das tecnologias digitais, tais como: Fóruns de discussão: como se posicionar bem nesse ambiente? (2021), Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação de professores (2022), Do presencial ao virtual: usos e possibilidades de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem (2022), Competências e habilidades socioemocionais e a BNCC (2022) e Uso educacional do Canva: potencialidades e limitações na área de ciências da natureza (2023),

Em outubro de 2023, realizamos a "*Network action: conferência sobre Educação ao longo e em todos os espaços da vida: políticas, práticas e pesquisas*", que contou com a participação do Prof. Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado, da Universidade de Coimbra. O evento foi realizado no PPGEd/UFPI e contou com a presença de 119 participantes professores pesquisadores, alunos da pós-graduação, alunos de cursos de licenciaturas, professores da Educação básica e professores da UFPI.

Considerações finais

O período pandêmico trouxe significativas mudanças na forma de conceber a pesquisa, bem como, proporcionou normas formas de ensinar, aprender, comunicar e relacionar. O NIPEEPP/UFPI precisou também ressignificar suas práticas de pesquisa de forma a permanecer atuando durante o isolamento social. Este estudo, portanto, apresentou a trajetória do grupo de pesquisa, em seu contexto de atuação e produção do conhecimento, bem como, as contribuições de suas pesquisas desenvolvidas no período da Pandemia da Covid-19 que integra a utilização das TDIC nas suas diversas práticas.

A interação virtual passou a ser a base dos encontros e, apesar do distanciamento social, os encontros permaneceram acontecendo através da utilização das plataforma Google Meet, até o retorno presencial das atividade em 2022. Ao longo da atuação do NIPEEPP/UFPI, os participantes

têm desenvolvido suas atividades de pesquisas, vinculados ao ensino e a extensão, ampliando a produção científica na área da epistemologia da prática e formação profissional. A atuação no NIPEEPP/UFPI no período pandêmico reafirmou o compromisso com o Ensino superior, na realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, na busca incessante por uma Educação pública de qualidade. Além disso, as ações realizadas no âmbito do núcleo permitem o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais, profissionais e socioemocionais.

Nesse contexto, a função do educador é fortalecer a esperança e contribuir para a formação de uma compreensão crítica da realidade apontando as contradições do sistema social e as possibilidades de mudanças. Por fim, reafirmamos o compromisso que o NIPEEPP/UFPI possui em qualificar a vida de cada um de seus integrantes para que possam promover melhorias dos contextos sócioprofissionais que eles se inserirem e colaborar para a construção contínua de uma epistemologia da prática profissional que possa potencializar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Referências

CARVALHO, A. D. F. *et al.* Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e a Epistemologia da Prática Profissional e a consolidação da produção científica na Universidade Federal do Piauí. In: Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil. **Anais[...]**. Brasília (DF) Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ivsimpliosidegruposdepesquisadeformacaodeprofessores/244916-nucleo-interdisciplinar-de-pesquisa-em-educacao-e-a-epistemologia-da-pratica-profissional-e-a-consolidacao-da-pr>. Acesso em: 27 fev. 2024

CAVALCANTI, Á. L. L. A. **Conectando saberes no curso de pedagogia do CEAD/UFPI: um estudo netnometodológico no ambiente virtual de aprendizagem SIGAA**. Tese (Doutorado em Educação). 230f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; CAVALCANTI, Á. L. A. Netnometodologia: uma perspectiva de pesquisa emergente para ambientes virtuais de aprendizagem. **Interação**, v. 21, n. 2, p. 1-10, 2021.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; CAVALCANTI, Á. L. L. A. Pesquisas em Educação: A produção do conhecimento no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (UFPI). **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 33-48, jul./dez. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIAUI. **Novo Regimento Interno do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP)**. Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO PROEJA

TEACHER TRAINING AND CURRICULUM AT PROEJA

Nathalia Rissane Costa Gomes²²⁷

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil
Escola, Currículo e Formação Docente – ECFD

Resumo

O presente trabalho baseia-se em uma pesquisa sobre a relação entre o currículo e a formação docente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, relacionado ao eixo investigativo de práticas curriculares desenvolvida no grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Objetivou-se discutir a formação docente e o currículo proposto no curso rede de computadores ofertado pelo PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. Para tanto, adotou-se como enfoque metodológico a pesquisa qualitativa concebendo o objeto de estudo visto na sua historicidade, utilizando-se como polo técnico da pesquisa qualitativa a pesquisa bibliográfica e documental a partir de autores como foi possível compreender as principais concepções do PROEJA, por meio de autores como Ramos (2008), Moraes (2006), Moura, Lima Filho e Silva (2012), Maron (2016), Sacristán (2017), Paiva (2012), Arroyo (2006), propiciando aproximações teóricas sobre a formação docente e o currículo no PROEJA, bem como a pesquisa de campo envolvendo professor da área de exatas e a pedagoga que faz parte da equipe de coordenação do curso Rede de Computadores, por meio de entrevista semiestruturada. Assim, foi possível concluir que não há um real desenvolvimento do currículo proposto para o PROEJA, devendo-se avançar rumo a formações que tenham como base as concepções definidas no programa, sobretudo, a formação integral que exige a adoção e prática de um currículo integrado.

Palavras-chave: Currículo. Formação docente. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA.

Abstract

This work is based on research into the relationship between the curriculum and teacher training in the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education modality - PROEJA, related to the investigative axis of curricular practices developed in the School, Curriculum and Teacher Training research group of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Maranhão. The objective was to discuss teacher training and the curriculum proposed in the computer network course offered by PROEJA at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão – IFMA. To this end, qualitative research was adopted as a methodological approach, conceiving the object of study seen in its historicity, using bibliographic and documentary research from authors as the technical pole of qualitative research, as it was possible to understand the main concepts of PROEJA, through authors such as Ramos (2008), Moraes (2006), Moura, Lima Filho e Silva (2012), Maron (2016), Sacristán (2017), Paiva (2012), Arroyo (2006), providing theoretical approaches to the teacher training and the curriculum at PROEJA, as well as field research involving a professor in the exact sciences area and the pedagogue who is part of the coordination team for the Computer Network course, through a semi-structured interview. Thus, it was possible to conclude that there is no real development of the curriculum proposed for PROEJA, and that we must move towards training that is based on the concepts defined in the program, above all, comprehensive training that requires the adoption and practice of an integrated curriculum.

Keywords: Curriculum. Teacher training. Youth and Adult Education. PROEJA.

227 Nathalia Rissane Costa Gomes. Universidade Federal do Maranhão; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga, Mestra e doutoranda em Educação – UFMA/PPGE; Assessora técnica da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar/MA. Contribuição de autoria: construção e sistematização da pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3014591450579658> E-mail: rissanenathalia@gmail.com

Introdução

O programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), regulamentado por meio do decreto 5.840/2006, tem como objetivo integrar os conhecimentos da educação básica com os específicos de uma determinada área profissional, sendo os cursos destinados à formação inicial e continuada dos trabalhadores, e a educação profissional técnica de nível médio.

Este estudo refere-se ao PROEJA concernente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o qual afirma a importância de uma política de educação profissional e tecnológica destinada aos jovens e adultos que seja de qualidade, na forma pública, gratuita e igualitária, em que proporcione o acesso do público da EJA ao Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2007), a qual a proposta está alicerçada, na formação integral e no trabalho como princípio educativo, o que exige a organização de um currículo integrado.

Partindo do entendimento acerca da proposta de um ensino politécnico que permeia a concepção de educação integral, surge a reflexão da formação de professores nesse contexto os quais desenvolvem os conhecimentos e conteúdos de ensino preconizados no currículo, compreendendo a necessidade de uma formação docente específica. Assim, este trabalho tem como objetivo discutir a formação docente no PROEJA e a relação com o currículo proposto no curso Rede de computadores ofertado pelo PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. A referida pesquisa está vinculada ao eixo investigativo de práticas curriculares do grupo de pesquisa “Escola, currículo e formação docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

A metodologia deste trabalho tem como base a pesquisa qualitativa, na qual o objeto de estudo qualitativo é sempre visto na sua historicidade (Gunther, 2006). Considerando o polo técnico da pesquisa qualitativa, utiliza-se como técnica para coleta de dados a pesquisa bibliográfica em artigos, livros e demais fontes, foi possível compreender as principais concepções do PROEJA, por meio de autores como Ramos (2008), Moraes (2006), Moura, Lima Filho e Silva (2012), Maron (2016).

Realizou-se pesquisa de campo utilizando a técnica de entrevista, caracterizada pelo controle do entrevistador no decurso do processo, ou seja, entrevista orientada para a resposta (Lesard; Goyette, 1994), sendo organizada de forma semiestruturada, pois considera a aparição de informações no desenvolvimento da técnica de acordo com cada situação em que o entrevistado pode falar livremente sobre outros assuntos relativos ao tema que podem surgir (Gerhardt; Souza, 2009), e para análise dos dados, tomou-se como referência a análise de conteúdo, direcionando a pesquisa para uma análise em que considera os diferentes contextos e variáveis diversas que são produzidas no decorrer da entrevista (Minayo, 2000). Devido ao isolamento provocado pela pandemia de covid-19, participaram desta pesquisa apenas o professor de matemática do curso Rede de computadores da turma de 2018 e a pedagoga que faz parte da equipe de coordenação do curso, utilizando-se nomes fictícios para fins éticos.

O trabalho segue apresentando a seção referente as concepções do PROEJA no IFMA, seção que discute a formação docente e a relação com o currículo proposto, seguido das considerações finais e referências.

Concepções do PROEJA no IFMA/Campus São José de Ribamar

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão – campus São José de Ribamar, foi instaurado na cidade por meio da portaria nº1.074/2014, e inaugurado em 2017, abrangendo cursos na modalidade subsequente, integrado e concomitante. Esta pesquisa faz referência ao curso Rede de Computadores, ofertado pelo PROEJA, na forma integrada.

De acordo com o Documento Base do PROEJA, uma das finalidades dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos.

É por meio da formação integral que os jovens e adultos podem conhecer o funcionamento do processo produtivo compreendendo os fundamentos de seu trabalho (Moura; Lima Filho; Silva, 1995), em que este se entende como fonte de produção e de apropriação de saberes, constituindo-se em um princípio educativo, na lógica de que este não impõe uma finalidade profissionalizante

como única, mas um processo que possibilite a formação integral do homem fundamentada nos conhecimentos advindos ao longo dos tempos pela humanidade. Isso somente é possível através de uma organização curricular que, conforme Ramos (2010), promove, organiza e integra os saberes.

Nesse sentido, reflete-se sobre qual ensino deve ser direcionado para a formação do trabalhador especializado e como será promovida uma educação geral em uma perspectiva crítica. Dessa maneira, identifica-se no Documento Base (2007) do PROEJA uma proposta curricular que supera modelos curriculares tradicionais, abordando teorias críticas, na medida em que afirma a "abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade" (Brasil, 2007, p. 48).

Nessa instância, trabalha-se a concepção de um currículo como instrumento hegemônico, o qual, conforme Moraes (2006), faz parte de um contexto histórico e possibilita a intervenção nas práticas educativas levando a forma de conceber a educação através de conhecimentos integrados em que se possa assumir uma postura de levar aos alunos a produção do conhecimento, seguindo em direção a uma formação profissional ampla, integrada e crítica, o que exige a adoção de um currículo integrado (Moraes, 2014).

Entende-se por currículo integrado a concepção de Santomé (1998 apud Ramos 2008) que contempla uma compreensão global do conhecimento promovendo a interdisciplinaridade como superação da ciência fragmentada e sem comunicação com outros campos, compreendendo que os conceitos ao estarem em conflito ou serem questionados por outras teorias, possibilita que os conhecimentos gerais e profissionais formem uma unidade (Ramos, 2008).

Em termos desta integração de conteúdos e metodologias é que o currículo pode ser traduzido no Documento Base, levando sempre em consideração as especificidades da EJA. Nessa lógica, compreende-se a fundamental importância de uma formação docente, pois são os professores que materializam o currículo e o conhecimento no processo da aprendizagem.

A formação docente no PROEJA e a relação com o currículo proposto

A formação de professores para a Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos sempre encontrou desafios, devido à indefinição e clareza de políticas para este segmento, sendo uma área, conforme Arroyo (2006) ainda em construção. Nessa perspectiva, Maron (2016), entende que estes desafios se constituem em lacuna histórica, pois têm se dado em programas emergenciais com a finalidade de responder a demanda de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Logo, é necessário direcionar as formações para a compreensão dos conhecimentos relevantes para a docência e para o desenvolvimento profissional, como são adquiridos, o que os professores já conhecem e o que realmente eles devem saber. Nessa linha de pensamento, o documento base do PROEJA discute objetivos que revelam a identidade do tipo de profissional que, comprometidos com a proposta, poderão atuar sobre as demandas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, entendendo as especificidade da EJA e tornando-se um professor educador o qual, segundo Romão (2011), se constrói com o saber adquirido nas relações históricas transcorrendo pelas dimensões política na relação com o sistema, com a categoria e com o aluno.

De acordo com Paiva (2012), a concepção de formação assumida pelo PROEJA partiu do reconhecimento da necessidade dos professores atuantes na área da Educação de Jovens e Adultos que não conhecem as especificidades dessa modalidade. É, então, tomada pela autora como integrante da vertente da educação continuada que se volta, sobretudo, para adultos trabalhadores.

Na dimensão do vínculo ensino-aprendizagem, são necessários métodos e estratégias que atendam as especificidades dos alunos, principalmente nas dificuldades em relação aos conteúdos que são determinados. Nesse contexto, deve-se promover a interação entre os conteúdos curriculares e as experiências de vida dos alunos, em que Lopes e Macedo (2012) afirmam a necessidade da valorização dos saberes populares para a construção de propostas emancipatórias.

Isso significa a modelação do currículo pelos professores, em que Sacristán (2017, p.166) assevera que no professor não recai somente as determinações a serem respeitadas pelos componentes diversos que estão dispostos no currículo, mas também "as obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles".

Nesse sentido, o professor Pedro relatou que alguns conteúdos manifestados no currículo, como conteúdos relacionados a área de exatas, por exemplo, são mais complexos para aqueles alu-

nos que não possuem um conhecimento prévio sobre o mesmo e que tiveram pouco acesso a esses saberes, ou nenhum acesso. O professor Pedro afirmou que sempre quando é necessário retomar um conteúdo anterior, isso é realizado de forma estratégica. A pedagoga entrevistada também afirmou que os professores sempre têm o cuidado na relação e mediação dos conteúdos escolares.

Quando foi questionado ao professor sobre as estratégias utilizadas para os alunos que apresentam dificuldades acadêmicas, foi relatado o seguinte:

Olha... aí geralmente eu tento ter uma conversa direcionada com aquele aluno para entender onde ele está tendo dificuldade, e a partir desse diagnóstico traço uma conversa mais específica. Já aconteceu de eu trabalhar um assunto do plano de aula, mas quando eu chego e mostro o assunto eu não consigo desenvolver, não vai para frente, então às vezes se eu perceber que a turma ou um aluno não tá conseguindo, eu vou lá e vejo uma outra maneira, mas às vezes a gente também muda ou diminui o nível do assunto, ou simplifica a questão para aquele aluno que não está entendendo consiga entender. Já aconteceu do aluno tá lá desanimado, aí eu pergunto o que aconteceu, aí às vezes é um problema pessoal, uma conta que o aluno não conseguiu pagar, o filho que tá doente, diversas situações que impactam na aprendizagem dele. Ele tá ali para garantir a frequência, mas a cabeça não está concentrada. Aí nesse caso eu converso com a pessoa, estico prazo... geralmente com a turma da EJA a gente tem que ser mais tranquilo, trabalhar com prazos mais elásticos, para poder atender... (Professor Pedro)

A partir dessa afirmação, pode-se identificar que o docente auxilia na construção do processo ensino-aprendizagem mediante suas possibilidades. Há uma compreensão pelo professor do perfil da EJA e dos alunos que compõem a turma.

Tendo em vista a proposta da integração curricular, questionou-se ao professor acerca da efetividade da integração teoria-prática em sua aula, este relatou que:

Geralmente eu tento contextualizar com uma situação prática da forma mais próxima possível da realidade dele. Aí depende do assunto, por exemplo, matemática financeira a gente pega vários exemplos envolvendo dinheiro, preços, descontos... já quando é algo na geometria, a gente tenta fazer coisas manuais né?! Por exemplo, quando a gente vai medir a circunferência, eu trago objetos circulares, latinhas vazias, tentando sempre mostrar que funciona. Quando é cálculo de áreas a gente mede a sala, a gente tenta utilizar essa relação concreta, mais próxima, mas depende muito do conteúdo (Professor Pedro)

No relato anterior nota-se uma relação mais concreta entre a teoria e a prática, bem como impasses na execução da integração entre os saberes. Uma das dificuldades identificadas nas ações dos professores, conforme a pedagoga, se relaciona à questão de um currículo mínimo em que os conteúdos das disciplinas são bastante reduzidos e não permite aprofundar os conteúdos, da mesma forma que a presença de grupos distintos na sala prejudica a linha de raciocínio e continuidade de um determinado conteúdo:

“Por exemplo, em uma aula, vamos supor que de 23 alunos, vêm 13. Aí na próxima aula da mesma disciplina, esses 13 já não vêm mais, vem outros, aí o professor tem dificuldade na continuação do conteúdo” (Professor Pedro)

Dessa forma, deve-se superar uma prática pedagógica repetitiva e dominante, pois de acordo com Gesser (2011), os professores tendem a reproduzi-lo de maneira multifacetada, tal como foi concebido, e além disso, na construção da proposta curricular, os professores devem ser os principais construtores. No relato do professor Pedro, este não participou do processo de construção curricular, e é demonstrada insatisfação quanto a matriz de sua disciplina, em que ele relata em uma das perguntas complementares: *“Eu mudaria no currículo muitos conteúdos que dizem respeito a minha área, não consigo dizer exatamente o quê agora, mas com certeza mudaria”* (Professor Pedro).

Quanto aos conteúdos que são desenvolvidos ao longo de cada componente, são especificados de acordo com cada ementa da disciplina, composta de objetivo, referências básicas e comple-

mentares. Foi questionado à pedagoga do curso acerca da formação dos professores que atuam no PROEJA, obtendo-se a seguinte informação: *"Geralmente são professores que têm licenciatura na sua área de ensino, alguns têm pedagogia, e nas áreas tecnológicas são professores de bacharel"* (Maria – pedagoga).

No plano de curso também é possível observar o quadro de gestão de pessoas que traz o pessoal docente e a sua formação. Quanto às propostas de formação continuada:

"Nós ainda estamos implantando um projeto de Fórum Permanente de EJA, que é uma, e acho que a nossa primeira proposta de formação continuada para os professores que atuam na EJA. Como eu estou há pouco tempo como coordenador, assumi em 2019, e depois veio a pandemia, não deu tempo de muita coisa. Mas já tivemos a primeira formação, que foi muito boa, trouxemos professores renomados da área da educação integral, falamos sobre itinerários, foi muito bom. Foi o que chamamos de 1º ciclo formativo" (Maria - pedagoga)

Similarmente, a pedagoga reitera as mesmas informações pontuando que os professores já têm na bagagem formações para EJA, pois já vêm de outros campi. Contudo, a coordenação já organizou o eixo de formação para os docentes, trazendo o primeiro ciclo, conforme relatado acima. Cabe destacar ainda, que são formações específicas fora do encontro pedagógico, para não se reduzir apenas em falas rápidas durante planejamentos.

Pensar na importância de propostas de formação continuada para os docentes exige que se pense em estudos que tomam o currículo como objeto de atenção. Similarmente, de acordo com Moreira (2013), é necessária a insistência para que a formação docente seja um espaço que estabeleça elos entre o conhecimento escolar e os significados que os estudantes trazem consigo.

Assim, a relação entre o currículo instituído e a formação que acontece e se manifesta no contexto do curso Rede de computadores ofertado pelo PROEJA, ainda precisa ser repensada sob o escopo de reflexões que perpassam pela formação docente e operacionalização da prática, pois de acordo com Guedes e Araújo (2017 apud Macedo 2009), não se pode descartar o que há de mais relevante nesse contexto, que são os atos de currículo que se traduzirão na dinâmica da prática educativa vivida pelos professores.

Portanto, é necessário que o curso ofertado pelo PROEJA avance em formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Tecnológica pautada na concepção de um currículo integrado, tendo em vista que não há clareza do desenvolvimento concreto do currículo proposto para o curso.

Considerações finais

Objetivou-se nessa pesquisa discutir a relação entre a formação docente no PROEJA e o currículo proposto, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia campus São José de Ribamar/MA, sendo referenciado o curso rede de computadores. Assim, refletiu-se sobre o contexto de formação docente que ainda precisa superar desafios, sobretudo, no que tange a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e formação profissional.

Em relação as orientações do documento base, identificou-se, teoricamente, que há uma proposta de formação docente pautada nas concepções do programa que atenda a perspectiva do currículo integrado. No entanto, de acordo com os relatos do professor da área de exatas e da pedagoga do curso, nota-se que a relação entre a formação, o trabalho docente e o currículo ainda se dá de forma muito dissociada, sendo necessária a intervenção, sobretudo, por meio de uma prática docente que considere os princípios e fundamentos do currículo integrado.

Portanto, é indispensável no campus um programa de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Tecnológica pautada nas concepções do PROEJA e que possa contribuir para o fortalecimento da prática do currículo integrado.

Assim, esta pesquisa se direciona para questões que ainda precisam ser respondidas, tais como, a perspectiva dos professores das demais áreas que não compuseram este trabalho, estudos referentes a vida e o trabalho docente no entendimento de Ivor Godson, devendo-se dar a continuidade na investigação, tendo em vista a relevância da temática e a contribuição que o estudo vem dando para o grupo de pesquisa, sobretudo, na reflexão das agendas no campo da formação de professores, bem como na relevância de pesquisas desta natureza para a formação de pesquisadores que atuam na educação básica, contribuindo também para a educação maranhense.

Referências

ARROYO, Miguel. Formação de educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5840**, de 13 de julho de 2006. Dispõe sobre a instituição, em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: PROEJA. Documento base, 2007.

GESSER, Verônica. **O planejamento educacional**: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio-ago. 2006

LESSARD-HEBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elisabeth. Currículo e cultura: o lugar da ciência. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MARON, Neura Maria Weber. **Formação docente do PROEJA**. Curitiba: CRV, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª edição. – São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências**: concepção e implicações na formação técnico-profissional – estudando o caso do CEFET/MA. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2006.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. A formação profissional em nível técnico no contexto da política educacional dos anos 1990 – Compreendendo os seus impactos a partir dos sujeitos que a vivenciam. *In*: SOUSA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenice Gomes de (Orgs.). **Educação profissional**: análise contextualizada, Fortaleza: Edições UFC, 2014.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. Rio de Janeiro, 2015.

PAIVA, Jane. Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA. EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja/ Edna Castro de Oliveira; Antonio Henrique Pinto; Maria José de Resende Ferreira. – Brasília: Liber Livro, 2012.

RAMOS, Marise. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação profissional. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.

RAMOS, Marise. Currículo Integrado. *In*: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Júlio C. F. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ROMÃO, José E. Compromissos do educador de Jovens e Adultos. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**/José Gimeno Sacristán; tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2017.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PROMOÇÃO DA SAÚDE NA PERSPECTIVA DA CONSCIENTIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH PROMOTION FROM THE PERSPECTIVE OF AWARENESS AND SOCIAL EMANCIPATION

Michell Gomes²²⁸

Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, CE, Brasil
Ontologia Marxiana e Educação

Ruth Gonçalves²²⁹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Ontologia Marxiana e Educação

Resumo

A atual crise do capitalismo tem provocado impactos na educação e, obviamente, desdobramentos para a formação de professores. O estudo apresentado trata de discutir, a partir da educação física escolar, a ação educativa e a formação da consciência crítica, numa perspectiva de crítica ao modelo de saúde que se sugere dominante na Educação Física. Para isso, utilizamos a conscientização, na ótica da abordagem freireana. Em outro momento, a problematização sobre a relação ser social, trazendo o referencial marxista como base de crítica. O objetivo geral foi expresso na análise sociocorporal e o desdobramento da construção de uma perspectiva de autonomia e emancipação social por meio da batalha ideológica contra a reprodução da ideologia dominante, que se vislumbra nos conteúdos letivos. Utilizamos como metodologia, a pesquisa qualitativa e bibliográfica, por sua condição de aprofundar o contexto literário; como resultados, percebemos que fatores como aulas em ambientes não convencionais e a figura do professor-mediador, dentre outros, contribuíram para o ideário de emancipação social; e, negativamente, a mídia e seus projetos educacionais.

Palavras-chave: Educação. Educação Física Escolar. Formação de Professores. Marxismo. Consciência Social.

Abstract

The current crisis of capitalism has had impacts on education and, obviously, consequences for teacher training. The study presented aims to discuss, from school physical education, educational action and the formation of critical consciousness, from a perspective of criticism of the health model that is suggested to be dominant in Physical Education. To do this, we use awareness, from the perspective of the Freirean approach. At another time, the problematization of the relationship being social, bringing the Marxist reference as a basis for criticism. The general objective was expressed in the socio-corporal analysis and the unfolding of the construction of a perspective of autonomy and social emancipation through the ideological battle against the reproduction of the dominant ideology, which is glimpsed in the academic contents. We used qualitative and bibliographical research as a methodology, due to its ability to deepen the literary context; As a result, we realized that factors such as classes in unconventional environments and the figure of the teacher-mediator, among others, contributed to the idea of social emancipation; and, negatively, the media and its educational projects.

Keywords: Education. School Physical Education. Teacher Training. Marxism. Social Consciousness.

228 **Michell Plattini Nascimento Gomes**, ORCID: 0000-0003-0890-9510. Secretaria de Educação de Fortaleza; Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (2016); mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFC (2019); Professor de Educação Física da Rede Municipal de Fortaleza; doutorando em educação na Universidade Estadual do Ceará (Uece), na linha de pesquisa marxismo e formação do educador. Contribuição de autoria: Redação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6567723570239312> E-mail: michell.aluno@uece.br

229 **Ruth Maria de Paula Gonçalves**, ORCID: 0000-0003-0070-4123. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) Pós-Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Grupo de Pesquisa: Ontologia Marxiana e Educação (UFC). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1992), graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará (1985); é professora do Curso de Psicologia, com experiência nas áreas de Psicologia da Infância, Psicologia da Adolescência e Psicologia da Aprendizagem, Processos Psicológicos Básicos (Inteligência, Pensamento e Linguagem), Psicologia e Educação e Teorias Psicogenéticas; é docente do programa de pós-graduação em educação da Uece, atuando na linha de pesquisa marxismo e formação do educador. Contribuição de autoria: Revisão teórica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7515124468091526> E-mail: ruthm.goncalves@uece.br

Introdução

De acordo com Mészáros (2011), vivenciamos uma época de violação dos direitos das liberdades básicas e privação dos direitos políticos. Governos autoritários- e também liberais- controlam países de diversos continentes, promovendo, por meio de suas políticas, uma educação acrítica, padronizada, a serviço do capital e que deslegitima os saberes populares.

Ao longo do meu processo de construção como professor-pesquisador, percebi que os nossos discursos, mesmo os mais críticos e progressistas, eram feitos de forma equivocada, repetindo a mesma metodologia tradicional vigente e não avançando para além dos limites institucionais. Restringimo-nos apenas em apresentar à crítica, quando muito, feita por professores(as) com visão mais progressistas da educação. Muitos até falam em construir uma educação transformadora ou lutar por uma educação mais justa e igualitária, mas não propõem essa mesma perspectiva para a economia.

Falamos em escola progressista, democrática, mas não apontamos como isso ocorrerá na prática. Pior: passamos a ter ilusões com o próprio capitalismo e suas vertentes oportunistas, que escamoteiam que somente através de uma revolução popular seríamos capazes de mudar as estruturas econômicas e políticas e alterar a ordem estabelecida pela burguesia, desde a Revolução Francesa, quando lançou a palavra de ordem de liberdade, igualdade e Fraternidade. Caímos no limite, ou, quando convém, na propagação de pautas sociais justas, mas que não aprofundam as contradições da sociedade de classes, em especial a capital x trabalho.

A burguesia, atenta a essa movimentação, concede recuos em determinadas pautas e setores que não são as essenciais para manter o que é determinante: a exploração da força de trabalho e as suas altas taxas de lucros (MARX, 2011). Nesse sentido, a pesquisa empreendida relatada neste texto, fruto do debate do Grupo de Pesquisa Ontologia Marxiana e Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), dialoga com a formação de professores no contexto do capitalismo contemporâneo, travando o debate por meio da perspectiva lukasiana (categoria onto-histórica), articulando a teoria com a política educacional vigente diante da crise estrutural do capital e os impactos na conscientização sociocorporal. Dessa forma, esta pesquisa teve como grande temática a conscientização sociocorporal na educação física escolar. Como elemento do seu objetivo geral, responder ao questionamento: é possível uma conscientização sociocorporal sem romper com as estruturas da sociedade dominante?

Para melhor entender o significado do objeto corpo, exposto no texto no sentido biológico e social, defendemos o conceito marxista de trabalho a partir da lógica dialética homem-natureza: "quaisquer que sejam as formas de sociedade-, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana" (MARX, 2011).

Além disso, a visão marxista ajuda a refletirmos sobre dois aspectos fundamentais do ser humano e muito "caros" para a Educação Física: corpo e mente. A construção de uma síntese desses dois campos numa perspectiva sujeito-objeto, na abordagem lukacsiana, leva-nos a reforçar que "o trabalho... põe em movimento as forças naturais de seu corpo- braços e pernas, cabeça e mãos-, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana" (MARX, 2011). Numa segunda orientação problematizadora, entendemos que a relação produtividade capitalista (professor/a, os componentes da legislação educacional, ferramentas pedagógicas) e a sequência tempo-valor contribuem para que o educador fomente nas suas aulas ações que aceleram os conteúdos, restringem a criticidade e superficializam os saberes educativos transformadores.

No componente curricular Educação Física, por exemplo, isso se desenvolve usando-se o mito da atividade física e saúde; o discurso do mercado do fitness e a propagação de um padrão corporal que atenda aos preceitos estéticos de beleza universalizados pela burguesia. Mais dois questionamentos se desdobram para a compreensão teórica da pesquisa: (i) a educação física escolar pode ser um "caminho" para a consolidação de elementos para a emancipação social? (ii) dentro de uma comunidade escolar, apenas um professor progressista pode ser o elemento propulsor da conscientização?

Esses questionamentos nos lançam aos objetivos específicos: (i) analisar a educação física escolar no sentido de emancipação social; (ii) interpretar o ato pedagógico e a relação com a conscientização.

Concordamos com Marx (2011) ao revelar o duplo aspecto da mercadoria, em seu sentido quantitativo e qualitativo. O trabalho do professor/a é uma mercadoria de reprodução das taxas de mais-valia; primeiramente, no seu próprio tempo não reparado/pago, como também na formação do contingente técnico e intelectual que substancia a base da estrutura econômica capitalista. Marx (2011, p. 201) explicita a partir da ação do trabalho e os mecanismos nele envolvidos:

A força de trabalho só se torna realidade com seu exercício, só se põe em ação no trabalho. Através da sua ação, o trabalho, despende-se determinada quantidade de músculos, de nervos, de cérebro etc., que se tem de renovar. Ao aumentar esse dispêndio, torna-se necessário aumentar a remuneração...a soma dos meios de subsistência deve ser, portanto, suficiente para mantê-lo no nível de vida normal do trabalhador. As próprias necessidades naturais de alimentação, roupa, aquecimento, habitação etc. variam de acordo com as condições climáticas e de outra natureza de cada país...a extensão das chamadas necessidades imprescindíveis...dependem das condições em que se formou a classe dos trabalhadores livres (MARX, 2011, p. 201).

Ressaltamos que, por força de trabalho, compreende-se o conjunto das faculdades físicas e mentais do ser humano, que são postas em ação na produção dos valores-de-uso (MARX, 2011). Ainda em *O Capital*, Livro I, Volume I, Marx utiliza a palavra personalidade para fazer referência à subjetividade humana. No alimentar dessa alma, está, em essência, a educação capitalista, que forjará um ser social adestrado para a produção de mais-valia. Logo, torna-se de fundamental importância utilizar os próprios meios da educação formalizada para contrapor-se a essa lógica.

Quando tratamos da temática da conscientização social, abrimos horizontes para o vislumbrar de novas propostas. No entanto, os processos de mudanças educacionais demandam tempo e, no âmbito educacional, perpassam pelas mudanças curriculares. Françaço e Neira (2014), abordando sobre as influências recebidas pelo currículo da educação física, pressupõem que a ação educativa exercida pelos/as professores/as é pautada, de forma implícita ou explícita, por um referencial teórico que compreende conceitos de humanidade, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, dentre outros. Nesse sentido, de acordo com Freire (2016, p. 56), a conscientização "implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico".

Em sua obra, o educador Paulo Freire debate constantemente sobre a prática. Ele está a nos inspirar que devemos construir uma prática docente refletiva, que se estabeleça na relação ação-reflexão-ação, culminando na práxis dialógica. Como professores/as, devemos estar constantemente refletindo sobre as nossas práticas e ações em sala de aula ou fora. A prática freireana é iluminada, e não apenas mecanicista.

Essa situação dialógica não pode ser autoritária, mas há uma dinâmica de equilíbrio entre autoridade e liberdade, a título de não tornar o processo de aprendizagem espontâneo, o que, de certa forma, só favorece à dominação cultural e política. Ao nosso entender, há, na teoria de Freire, uma tática de emancipação popular que utiliza a educação como uma grande aliada. Contrária à educação reacionária, dominante, que aliena o/a homem/mulher da sua libertação como ser e classe, a educação libertadora, que defende a construção de uma nova sociedade, humanizada, não pode fundar-se na compreensão de homens/mulheres vazios/as, "mecanicamente" compartimentada (FREIRE, 2017).

Freire visualiza o ser social em todos os sentidos, nas suas palavras, "corpos conscientes", elevando o corpo, centro da referência do saber da educação física escolar, a um patamar de significações e de reflexões. Assim como a educação bancária induz a aprendizagem pela repetição, memorização mecânica e transmissão de conteúdos de seres iluminados/as para entes sem vida, na concepção de não produtores de saber, podemos dizer que o discurso e a prática da educação física escolar, de forma majoritária, ainda agem no mesmo sentido: o corpo é apenas um depósito para programas de treinamento físico, exercícios e esportes, forte cliente de mercadorias que prometem trazer saúde ou padrões estéticos de beleza.

O ser social é um grande complexo de complexos. Suas interações- através das quais surgem as unidades indivisíveis, até contraditórias, de junções psíquico-corporais e sociais,- caracterizam a existência humana do modo mais profundo possível. Não podemos deixar de perceber, e nem querer contrariar a lógica natural, que não há nenhum movimento que não seja determinado de modo biológico (LUKÁCS, 2013). O processo de formação do ser social é biológico, pela sua essência, e histórico. Jamais, nas palavras de Lukács (2013), terá um caráter objetivo. Os impactos sociais, inclusive do âmbito da educação, não anulam a individualidade social.

Para compreender a lógica da relação biológico-social e os impactos na educação, é preciso estabelecer a relação entre a escola e sociedade. Colquhoun (1997) diz que os pesquisadores têm se descuidado dessa relação dialética entre indivíduo e o mundo. Para ele, a teoria marxista poderá ser uma ferramenta eficiente para a reflexão crítica, política e econômica. Na análise do currículo

a partir de uma perspectiva crítica, Colquhoun (1997) sugere que os pesquisadores façam os seguintes questionamentos: como se organiza o conhecimento? A relação desse conhecimento com a escola; como se transmite esse conhecimento? Quem tem acesso a que tipos de conhecimento? Quem controla a estrutura e os processos do sistema? A que forma de ideologia se apega para sua justificação?

Aporte teórico-metodológico

O presente estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa, com abordagem de intervenção exploratória. Por pesquisa qualitativa, entendemos, de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), os estudos de compreensão dos fenômenos que nos rodeiam, o aprofundamento das experiências, pontos de vista, significados, incluindo-se as subjetividades. As aulas que trouxeram referências para a construção da pesquisa aconteceram numa escola de ensino médio da rede estadual do Ceará, localizada em Fortaleza-CE.

O público-alvo da pesquisa foi a turma do 1º ano "D", turno da tarde, que possui 28 alunos matriculados. Os alunos são oriundos, em sua maioria, de bairros que apresentam famílias com nível de renda financeiro de médio a baixo; a escolha por essa turma foi motivada por fatores de tempo do pesquisador nos horários disponíveis e se efetivou após consulta à professora de Educação Física da escola.

Nossa primeira ação foi a realização de uma reunião com os alunos para apresentar a proposta de pesquisa, solicitar a participação deles e tirar eventuais dúvidas. Inicialmente, foi aplicado um questionário adaptado pelo pesquisador Pinto et al (2016), com 36 perguntas objetivas, divididos em três dimensões (Pedagógica; Estrutural e Relacional). Contando com esse questionário, faríamos as principais análises sobre a percepção que os estudantes têm sobre o ambiente escolar como promotor de saúde. Destaca-se que foi utilizado durante todo o percurso de construção da pesquisa um caderno para o registro de informações e observações pertinentes.

No total, tivemos seis aulas- 1) apresentação do projeto e exposição dos ideários de promoção da saúde; 2) aula prática de testes e medidas para avaliação física; 3) roda de conversa sobre alimentação saudável; 4) avaliação dos testes e medidas; 5) elaboração do projeto de promoção da saúde; 6) entrega do projeto à coordenação pedagógica.

Simultaneamente às intervenções da pesquisa, realizamos entrevistas, em vídeo e escrita, com pequenos grupos de alunos para captarmos suas percepções e impressões sobre as atividades, bem como a visão desses sobre saúde, que serviram, assim como também a leitura das minhas anotações, para a abertura de argumentos no processo de análise final do projeto aplicado. Outro instrumento de pesquisa utilizado foi a ficha de avaliação da aula sobre promoção da saúde, que nos possibilitou captarmos as impressões sobre saúde, promoção da saúde e observações gerais dos estudantes sobre o andamento das aulas. Como apontam Martins e Theóphilo (2009), os dados são analisados à medida que são coletados, formando as abstrações. Os autores sugerem a seguinte sequência para análise dos dados: redução (seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados observados em campo); apresentação dos dados de forma que o pesquisador tome decisões e tire conclusões, através de narrativas, textos, esquemas, dentre outros; e delineamento e busca das conclusões (identificar padrões, explicações, retornando às anotações e verificando o replicado em outros dados).

A opção por esse campo de pesquisa é reforçada por Esteban (2010) quando traz que outros elementos para caracterizar os estudos qualitativos são: a atenção ao contexto, o caráter interpretativo e a reflexibilidade, ou seja, promover enfoque especial à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influenciam no processo de desenvolvimento do conhecimento.

Resultados e discussões

Os resultados descritos no presente trabalho seguem a seguinte ordem: descrevem-se as atividades realizadas, com análise reflexiva relacionada com os objetivos propostos pela pesquisa; consta ainda como instrumento de pesquisa questionário com 36 perguntas objetivas respondidas pelos estudantes da turma que participou do projeto, além de ficha de avaliação escrita da 1ª aula, entrevistas (em vídeo e em áudio) com alunos participantes do projeto com perguntas sobre a avaliação que eles faziam das aulas sobre alimentação e dos testes/ medidas.

Fatores que contribuíram positivamente para o desenvolvimento do teor do projeto de conscientização e promoção da saúde

Ambientes não convencionais

No desenvolvimento das aulas sobre promoção da saúde na escola, alguns elementos contribuíram de forma vantajosa para o bom andamento da aula, no intuito de conseguirmos estabelecer relações positivas com os objetivos traçados por essa pesquisa. Um desses fatores foi a utilização de ambientes não convencionais para as aulas, como a quadra de esportes. Como também, metodologia que permitisse uma maior aproximação entre o pesquisador/professor dos alunos, na qual utilizamos uma roda de conversa no nosso encontro que debateu sobre alimentação saudável. Outra questão importante esclarecida por Oliveira e Gastal (2009) está na conceituação que nem tudo que acontece fora de sala pode ser considerado como educação informal, uma vez que a escola em si constitui-se como um ambiente formal. Assim, as nossas aulas realizadas na quadra ou na sala de vídeo, por exemplo, foram feitas em ambientes não convencionais dentro de um espaço formal. Os espaços não convencionais de ensino-aprendizagem são meios que facilitam a assimilação do conhecimento e favorecem para o desenvolvimento de tais habilidades (OLIVEIRA; GASTAL, 2009).

Autonomia, professor-mediador e emancipação

Segundo Venâncio (2014), a autonomia trata da necessidade que os sujeitos têm de identificar prioridades e esforçar-se para realizá-las mudando a própria conduta. Cidadania e autonomia são ideias próximas, na visão de Correia (1996). No percurso que fizemos sempre estimei para que os alunos buscassem autonomia; fossem capazes de tomar iniciativas e estabelecer os melhores critérios para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo.

A perspectiva de promoção da saúde apontada durante as aulas incentiva que para que tenhamos mudanças na relação saúde-doença, saindo do viés apenas biologicista de bem-estar e ausência de enfermidades, sendo pertinente que os sujeitos sejam chamados a interferir na sua realidade; que não fiquem à mercê, unicamente, das "atitudes" do Estado. Dessa forma, nas escolas, as aulas de Educação Física não podem reproduzir a visão tradicional de saúde, onde o professor acaba lançando no aluno a culpa por sua condição de saúde, a dita culpabilização da vítima. Nesse sentido, a autonomia esteve presente em nossas aulas, quando os alunos se sentiam à vontade para questionar, trazer informações prévias, tomar iniciativas de "como melhor fazer", como aconteceu, por exemplo, nas aulas de medidas e avaliação, onde os próprios alunos tomaram conta de realizar os testes em seus colegas, assim como na avaliação, onde se debruçaram sobre a tabela de indicadores sem que o professor estivesse determinando o passo-a-passo.

Porém, foi na elaboração do projeto sobre promoção da saúde para a escola que atingimos o ápice de autonomia. Os estudantes se sentiram pertencentes ao espaço escolar, não apenas formalmente, mas na prática, com questionamentos e propostas que, no fundamental, apontavam para uma escola melhor, bem estruturada, com um planejamento pedagógico mais desenvolvido e democrática.

Reflexões sobre os principais pontos que não contribuíram satisfatoriamente.

Mídia e sua influência sobre o corpo, saúde e Educação Física

Durante nossas aulas, percebemos que os meios de comunicação influenciam bastante os alunos e, através de informações sobre conteúdos tratados nas aulas, padrões estéticos e sugestões de atividades. De acordo com Martins e Moser (2012), nas últimas décadas do século XXI, os meios virtuais e digitais introduziram o ensino no ciberespaço. As possibilidades de ensino e aprendizagem foram expandidas e as novas gerações de estudantes nasceram e estão sendo criadas no meio digital e virtual.

Por um lado, isso trouxe avanços importantes, como a facilidade de melhores exemplos didáticos, com o uso dos recursos audiovisuais e maior interatividade entre os participantes. No entanto, outras capacidades foram reduzidas, como a atenção. Senti isso na nossa primeira aula. Por um instante, um grupo de estudantes permanecia assistindo vídeos em seus celulares, outros ouvindo música, enquanto eu ministrava a aula sobre promoção da saúde. Nesse sentido, serve o alerta

feito por Tapscott (2010) apud Martins e Moser (2012): "Ensinar de maneira expositiva tem pouca eficácia para essas gerações, que não estão dispostas a ouvir longas exposições." Logo, percebe-se que a relação entre ensino e aprendizagem é pautada também pelo meio que estamos envolvidos.

No corpo, a mídia influencia negativamente quando estabelece padrões estéticos e de beleza, com o objetivo de alimentar o mercado, gerando sentimentos de exclusão, frustração, depressão, dentre outros malefícios para os jovens que não conseguem se encaixar nesses padrões. De acordo com Serra e Santos (2003), o corpo é um espaço de lutas, que envolve "diferentes saberes, práticas e imaginário social".

Assim, percebemos mais uma vez que os jovens são influenciados por informações, imagens, vídeos, programas de TV, dentre outros, que, na sua essência, ditam como devem agir, que roupar vestir, o que comer e que tipo de corpo devem ter. Como diz Serra e Santos (2003, p. 701): "Já os discursos dos artistas, a força do "dito" está nas imagens. Os significados e sentidos subjacentes a esses discursos são a fama, o sucesso, o poder, e a cultura narcísea e individualista da pós-modernidade". Na Educação Física, como bem disse Barbosa (2010, p. 53), a mídia "insiste em dizer qual deve ser o papel do Professor de Educação Física". Assim, é comum que os estudantes, influenciados pela mídia, pautem como devem ser as aulas de Educação Física e que conteúdos deveremos ministrar.

Um exemplo disso em nossas aulas, aconteceu na construção do projeto sobre promoção da saúde. No tópico sobre as aulas de Educação Física, os estudantes pediram pra incluir lutas: "*Tem que ter lutas! Que nem no UFC!*"; Percebe-se nessa fala do estudante que não é qualquer luta, tem que ser a do UFC- rede de competições profissionais de artes maciais mistas internacional.

Considerações finais

Não há dúvidas de que estamos num momento decisivo no Brasil de reafirmação da democracia tão golpeada nos últimos anos. Isso impactou também na formação de professores, uma vez que deixamos brechas políticas para o crescimento de ideias fascistas, quando enxergamos a educação de forma neutra, sem percebermos dentro de um complexo social e ontológico advinda de uma classe dominante. Ao não nos posicionarmos de forma crítica e emancipatória, perdemos espaços no mecanismo de conscientização social e política. Nesse sentido, o projeto apresenta que devemos, por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula, promover a educação libertadora e transformadora. Pela complexidade do tema e sua importância para o campo educativo, necessita-se do aprofundamento por meio de outras pesquisas que possam abranger os cenários de formação dos professores, seja na universidade, como durante o caminhar da profissão.

Referências

BARBOSA, C.L.A. **Educação Física e Didática: um diálogo possível e necessário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COLQUHOUN, D. La educación física y la salud desde una perspectiva crítica. In: DEVÍS, J.; VELERT, C. (Orgs). **Nuevas perspectivas curriculares em educación física: la salud y los juegos modificados**. Barcelona, Espanha: INDE, 1997.

CORREIA, W.R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2o. grau. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.43-48, 1996.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora LTDA, 2010.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abril/junho, 2014.

FREIRE, P. **Conscientização**; Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**, 2; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes- 1 ed.- São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARTINS, O.B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, vol. 7, n.13, p. 8 – 28, jan. – jun. 2012.
- MARTINS, G.A.; THEÓPHILO, C.R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I/- 29ª ED.** – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**; tradução de Francisco Raul Cornejo et al.- 2 ed. Revista e ampliada. - São Paulo: Boitempo, 2011.
- OLIVEIRA, R.I.R.; GASTAL, M.L.A. Educação formal fora da sala de aula- olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não-formais. **Anais...** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, nov., 2009.
- PINTO, R.O.; PATTUSSI, M.P; FONTOURA, L.P; POLETTO, S.; GRAPIGLIA, V.L.; BALBINOT, A.D et al. Validação de instrumento desenvolvido para avaliação da promoção de saúde na escola. **Rev. Saúde Pública**. 50:2, 2016.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SERRA, G.M.A; SANTOS, E.M. Saúde e mídia na construção da obesidade e do corpo perfeito. **Ciência & Saúde Coletiva**, 8(3): 691-701, 2003.

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET-PEDAGOGIA/UFC)
PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS**

**CONTRIBUTIONS OF THE TUTORIAL EDUCATION PROGRAM (PET-PEDAGOGY/UFC)
TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOLARSHIP HOLDERS**

Marta Suiane Barbosa Machado Gomes²³⁰

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Régia Costa Farias²³¹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Psicologia Histórico-Cultural e saúde mental

Giovana Maria Belém Falcão²³²

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Resumo

No âmbito da formação inicial o Programa de Educação Tutorial (PET) configura-se como uma oportunidade para que os estudantes vivenciem os aspectos relativos ao tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão. O interesse para realização deste estudo se deve à participação da autora como bolsista egressa deste Programa, o que justifica o interesse em explicitar as contribuições do PET para si e seus contemporâneos, que foram estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal a mais de dez anos, e, desta forma, revelar a relação entre a participação no Programa e o desenvolvimento profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo instrumento para coleta de dados foi um questionário enviado via Google Forms para ex-bolsistas do Programa, do Curso de Pedagogia, que nele atuaram entre os anos de 2005 e 2010. O referencial teórico alinha-se com os estudos no âmbito da Formação Inicial e do Desenvolvimento Profissional e utiliza-se das contribuições de Imbernón (2004), Garcia (1999) e Farias (2002). A análise de dados foi realizada a partir da Análise Textual Discursiva e os resultados apontam que a participação no Programa contribuiu para o desenvolvimento profissional, a considerar a atuação profissional e unânime reconhecimento do Programa pelos colaboradores da pesquisa, que ressaltaram que o PET colaborou para um contato mais aprofundado com o universo acadêmico científico, para que progredissem em seus estudos e para lidar melhor com situações específicas de seu cotidiano profissional.

Palavras-chave: Programa de Educação Tutorial. Pedagogia. Formação inicial. Desenvolvimento profissional.

Abstract

In the context of initial training, the Tutorial Education Program (PET) presents itself as an opportunity for students to experience aspects related to the academic tripod: teaching, research, and extension. The interest in conducting this study arises from the author's participation as a

230 **Marta Suiane Barbosa Machado Gomes**, ORCID: 0000-0001-9797-8264. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Doutoranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, vinculada à Linha de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação. Professora da Rede Pública Municipal de Educação. Contribuição de autoria: Concepção e elaboração do artigo, em seus diferentes tópicos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1436588865156394> E-mail: marta.suiane@aluno.uece.br

231 **Régia Costa Farias**, ORCID: 0009-0007-0441-543X. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Mestranda em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, vinculada à Linha de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação. Professora da Rede Pública Municipal de Educação. Contribuição de autoria: Participação como sujeito da pesquisa. Validação e resposta ao questionário-teste. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3432316482154732> E-mail: regia.farias@aluno.uece.br

232 **Giovana Maria Belém Falcão**, ORCID: 0000-0003-0995-1614. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Contribuição de autoria: Orientação e revisão do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4445200634509031> E-mail: giovana.falcao@uece.br

former scholarship holder of this Program, which justifies the interest in explaining the contributions of PET to herself and her peers, who were students of the Pedagogy Course at the Federal University more than ten years ago, and, thus, reveal the relationship between participation in the Program and professional development. This is a qualitative research, whose data collection instrument was a questionnaire sent via Google Forms to former scholarship holders of the Program, from the Pedagogy Course, who participated in it between the years 2005 and 2010. The theoretical framework aligns with studies in the context of Initial Training and Professional Development and uses the contributions of Imbernón (2004), Garcia (1999), and Farias (2002). Data analysis was performed using Discursive Textual Analysis, and the results indicate that participation in the Program contributed to professional development, considering professional performance and unanimous recognition of the Program by the research participants, who emphasized that PET contributed to a deeper contact with the academic scientific universe, to progress in their studies, and to better deal with specific situations in their professional daily life.

Keywords: Tutorial Education Program. Pedagogy. Initial formation. Professional development.

Introdução

O interesse para realização deste trabalho surgiu de uma experiência pessoal, pois no contexto da minha formação inicial, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), tive a oportunidade de participar do Programa de Educação Tutorial como bolsista, o que representa um marco importante em minha trajetória pessoal e acadêmica. Ingressei no Curso de Pedagogia no ano de 2006, logo após a Conclusão do Ensino Médio, por meio do primeiro vestibular prestado, portanto, ainda com pouco conhecimento sobre a rotina vivenciada na Universidade, que, sobretudo no aspecto referente à autonomia, se diferencia da experiência escolar.

Tendo em vista o benefício pessoal ensejado pelo Programa, passei a refletir sobre suas contribuições para outros bolsistas, também egressos, que foram meus contemporâneos no Programa, pois, com muitos deles, mantenho, até os dias atuais, relações profissionais e vínculos de amizade. A questão central que norteia este estudo é: Qual a contribuição do Programa de Educação Tutorial (PET- Pedagogia/UFC) para o desenvolvimento profissional de egressos do Programa?

O recorte temporal, dos anos de 2005 a 2010, coincide com o período da minha formação inicial, quando se estabeleceu o contato com os sujeitos, ora investigados.

Atualmente sou membro integrante do Grupo Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), instituição onde realizei Mestrado Acadêmico em Educação, concluído em 2021 e para onde retorno, como recém-ingressa no Curso de Doutorado.

Uma vez que tenho como intuito abordar as contribuições de um programa de fortalecimento à formação inicial, há alinhamento entre esta proposta e o interesse do grupo de Estudos Educas que se volta a investigações na área da formação de professores, no âmbito de suas concepções, práticas e políticas.

O objetivo deste estudo, é, portanto, refletir sobre a contribuição do Programa de Educação Tutorial (PET- Pedagogia/UFC) para o desenvolvimento profissional de egressos do Programa.

Destaca-se que o PET é um programa de fortalecimento à formação inicial, e que, no Curso de Pedagogia, atua na melhoria da qualidade da formação de futuros docentes, consoante com o que nos apresenta Garcia (1999), ao ressaltar que "o objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser o de ensinar a "competência de classe ou conhecimento do ofício" de forma que os professores se tornem sujeitos peritos na tarefa de ensinar". (p. 80).

Como aporte teórico do estudo pretende-se realizar uma contextualização acerca do PET, no que se refere ao seu surgimento, política e funcionamento. Outras duas categorias surgem como fundamento nesta investigação, a formação inicial docente (Garcia, 1999) e o desenvolvimento profissional (Imbernón, 2004).

O texto, portanto, assim organiza-se: Introdução, em que se apresenta a vinculação da pesquisadora com a temática, o objetivo da investigação e sua relação com o grupo de Estudos Educas; Referencial teórico-metodológico com quatro tópicos, 1. O Programa de Educação Tutorial; 2. Aspectos relativos à formação inicial; 3. Desenvolvimento profissional; 4. Considerações sobre a Metodologia da investigação; Resultados e discussão; Considerações finais e Referências.

Referencial teórico-metodológico

O Programa de Educação Tutorial (PET)

O Programa de Educação Tutorial (PET), conforme descrito por (OLIVEIRA *et al.*, 2022) foi criado em 1979 pelo ex-diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Sr. Cláudio de Moura Castro, com o nome Programa Especial de Treinamento, nomenclatura que perdurou até o ano de 2004. (CARVALHO *et al.*, 2018; SILVA *et al.*, 2020).

Em 2005 o PET foi criado com sua nomenclatura atual, Programa de Educação Tutorial, por meio da Lei nº 11.180, de 23 de setembro e regulamentado pela Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010. Destina-se a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores-tutores de grupos do PET.

Atualmente o Programa é gerido pela Secretaria de Estado da Educação Superior (SESu) e vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um programa acadêmico direcionado a alunos em formação inicial em nível de Graduação, os quais recebem o acompanhamento de um professor tutor e que desenvolve atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão universitária.

Conforme documentos oficiais o PET integra 842 diferentes grupos difundidos em 121 instituições superiores em todo o Brasil, sendo que há diferenciação em relação a alguns grupos no que concerne ao seu financiamento, pois enquanto alguns grupos são mantidos com recursos oriundos do MEC, outros recebem financiamento das próprias Instituições de Ensino Superior (IES).

Aspectos relativos à formação inicial

Conforme explicado por Garcia (1999) a formação inicial docente vem, no decorrer da história, sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e por meio de uma organização curricular que estabelece de forma sequencial, um programa de formação. A Universidade Federal do Ceará, lócus desta investigação, atende aos critérios acima elencados, sendo uma instituição de referência na formação de profissionais na área da Educação e em outras áreas de atuação.

Ao considerar as três funções básicas a serem cumpridas por uma instituição que promove a formação inicial de docentes (formação e treino de futuros professores, controle de certificação e ser um agente de mudança ou de reprodução da cultura dominante), considera-se que no que concerne ao terceiro aspecto, a Universidade Federal do Ceará, tem a partir de uma análise pessoal como egressa, servido mais como uma agente de mudança que de reprodução, a exemplo do incentivo ao seu corpo discente para que amplie sua experiência acadêmica, tornando-se bolsistas de extensão, de iniciação científica e iniciação à docência. Neste contexto é imprescindível destacar que das bolsas oferecidas ao Curso de Pedagogia, a bolsa do Programa de Educação Tutorial, foco desta análise, é a mais completa, por integrar a vivência dos três eixos, ensino, pesquisa e extensão.

Desenvolvimento profissional

Este estudo adota o conceito de desenvolvimento profissional docente apresentado por Imbernón (2004, p. 45)

[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais.

Apoiada nesta definição considera-se que o PET tem atuado com esta intenção sistemática de melhoria da prática profissional, como indicará mais à frente os resultados e discussão deste estudo.

Considerações sobre a metodologia da investigação

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário enviado a onze bolsistas que foram contemporâneos no Programa de Educação Tutorial, portanto, que atuaram no Programa entre os anos de 2005 e 2010. Ressalta-se que os grupos PET são compostos de doze bolsistas e o questionário foi enviado somente para onze deles, por ser a própria autora do estudo, uma das integrantes do grupo.

O questionário apresentou em sua introdução os objetivos do estudo, assim como a garantia da confidencialidade das informações prestadas. Dos onze bolsistas que tiveram acesso ao questionário, obteve-se sete respostas, apresentadas no tópico a seguir.

Para a análise dos dados sugere-se a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003), caracterizada como uma metodologia que, a partir de um conjunto

de textos ou documentos, no caso as respostas elaboradas pelos egressos do PET, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando os sentidos e significados construídos individualmente.

Resultados e discussões

Tento em vista a adoção da Análise Textual Discursiva para a apreciação das respostas trazidas pelos sujeitos do estudo, elegeram-se as seguintes categorias, que nortearão a discussão acerca dos resultados da investigação: Categoria 1: Tempo (refere-se ao período de permanência dos bolsistas no Programa); Categoria 2: Atuação profissional; Categoria 3: Experiência profissional (para explicitar as contribuições do PET ao exercício profissional dos egressos) e Categoria 4: Experiências marcantes.

Categoria 1: Tempo

O tempo de participação dos bolsistas no PET tornou-se uma categoria por considerar-se que quanto maior o período de permanência, maiores as oportunidades de vivências e de transformações ensejadas pelo Programa.

Quanto a este quesito, o tempo de permanência dos sete bolsistas respondentes variou de 2 anos a 3 anos e 6 meses, permitindo concluir que todos os bolsistas permaneceram no Programa um período equivalente ou superior à metade do período correspondente à graduação (4 anos), o que se configura como um tempo razoável para que as contribuições do Programa pudessem ser aproveitadas.

Categoria 2: Atuação profissional

Sobre a atual função exercida pelos ex-bolsistas e seu local de atuação apresenta-se o quadro a seguir:

Identificação do respondente	Função exercida na data de realização do estudo (2024)
Respondente 1	Professora de educação infantil na prefeitura municipal de Fortaleza
Respondente 2	Professora. Efetiva do município de Maracanaú.
Respondente 3	Sou Inspetor da Polícia Civil do Ceará e trabalho no 5º Distrito Policial, no município de Fortaleza.
Respondente 4	Professora. IFCE
Respondente 5	Professora da rede municipal
Respondente 6	Professora Concursada da Educação Especial, atuando no Atendimento Educacional Especializado. Caucaia Ceará.
Respondente 7	Professora do AEE, Psicopedagoga e Prof Universitária

Fonte: Criado pela autora.

Observa-se que apenas um dos respondentes não seguiu carreira na área da Educação, mas todos são funcionários públicos, o que evidencia que obtiveram aprovação em Concurso, após a participação no PET.

Categoria 3: Experiência profissional

Os ex-bolsistas realizaram considerações sobre como percebiam as contribuições do Programa de Educação Tutorial à sua experiência profissional.

Foram unânimes ao reconhecerem que o Programa forneceu contribuições à sua trajetória profissional, como exemplificado abaixo:

Com toda certeza sim. Em todos os aspectos. Me tornei uma profissional mais estudiosa, apoiando sempre minhas práticas em autores que fundamentam o fazer docente. Creio também que me ajudou imensamente em relação a auto - estima e ao empoderamento profissional, o que resultou em uma maior segurança diante dos inúmeros desafios que nossa profissão nos coloca. Entre outros aspectos. (Respondente 1).

Sim. Dentre as diversas contribuições teóricas e práticas oferecidas à então bolsista no Programa de Educação Tutorial, destaco as atividades de Estudos com objetivos de ministrar minicursos aos alunos contemporâneos, além da participação em atividades específicas de Extensão Acadêmica nas quais era possível a aplicabilidade dos conhecimentos direcionados nos momentos de estudos e a ação em loco junto às ações educativas. (Respondente 6).

Os dois respondentes ressaltam a contribuição do Programa para os seus estudos, e, de fato, o Programa atua de forma a incentivar os bolsistas a progredirem nos estudos, inclusive, seguindo a carreira acadêmica, tanto que uma das exigências para ingresso e permanência no Programa é não possuir reprovação em Disciplinas da Graduação e atender ao requisito de um elevado índice de rendimento acadêmico.

Esta exigência tornava os alunos mais disciplinados em relação aos estudos e este hábito acabou perdurando em muitos deles, mesmo após o encerramento de suas atividades como bolsista, o que é percebido pelo ingresso de muitos deles em Programas de Pós-Graduação, o que ocorria não somente com egressos do Curso de Pedagogia, mas de forma geral, demonstrando que o incentivo ao progresso acadêmico é uma característica forte do Programa, tanto que a participação no PET confere uma pontuação aos ex-bolsistas, nas fichas de produção, que são exigidas como parte do processo seletivo dos Programas de Mestrado e Doutorado.

Categoria 4: Experiências marcantes

Quatro dos sete respondentes mencionaram as atividades relativas ao tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão como tendo sido experiências significativas durante sua participação no Programa. Ressalta-se, com isso, que o PET retira o aluno de uma condição comum, que é a de ser um estudante que meramente frequenta as aulas e cumpre com as exigências das disciplinas. Participar do PET, neste período, proporcionava uma ampliação das vivências dentro da Universidade, pela condição proporcionada pelo Programa em ministrar cursos aos estudantes que foram seus contemporâneos e envolver-se, ainda, em atividades de monitoria, acompanhando o próprio tutor ou algum outro professor da graduação.

Cursos comumente oferecidos pelos bolsistas do PET aos alunos da Graduação, nos anos de 2005 a 2010, os anos de recorte deste estudo, era o Curso de Técnicas para apresentação oral de trabalhos acadêmicos, Metodologia Científica, Softwares educacionais, Uso da ferramenta Powerpoint para a organização de apresentações e Literatura Infantil. Todos os bolsistas do PET Pedagogia precisavam em algum momento atuar como tutores em um desses cursos, assim como, atuar como monitor da Disciplina de Informática Educativa ou Didática, que eram as disciplinas ofertadas pelas professoras que foram tutoras do Programa neste período, ou então de algum outro professor da Graduação que apoiasse as atividades do Programa.

Os estudantes contavam com a orientação da tutora em suas atividades individuais de pesquisa e também em pesquisas que eram comuns ao grupo, quase sempre associadas às áreas de interesse e atuação das tutoras: Informática Educativa, Educação Especial, Currículo e Didática.

A principal atividade de Extensão dos bolsistas da Pedagogia nesta época se dava por meio da participação na Feira das Profissões, uma atividade comum a todos os Grupos PET ativos, em que eram apresentados os Cursos de Graduação a estudantes do Ensino Médio, a fim de ajudar no discernimento vocacional e escolha profissional dos estudantes que almejavam uma vaga na Universidade. Esta atividade proporcionava uma aproximação entre a Universidade e a Escola, pois

uma quantidade significativa de instituições de Ensino Médio foi contemplada à época com esta atividade, que mais a frente ampliou-se e passou a ser oferecida na própria Universidade, proporcionando a vinda dos estudantes de Ensino Médio, para conhecerem o ambiente acadêmico e já irem se familiarizando antes mesmo do seu ingresso como estudante de nível superior.

Três dos seis bolsistas respondentes, ressaltaram também a oportunidade de trabalho em equipe e a interação com a tutora, como tendo sido experiências significativas oportunizadas pelo Programa.

Vale ressaltar que a habilidade de trabalhar em equipe era uma característica avaliada nos bolsistas, desde o processo seletivo para ingresso no Programa, composto por três fases: prova escrita, dinâmica de grupo e entrevista. Algo muito positivo no Programa era que os antigos bolsistas tinham a oportunidade de participar da seleção dos novos bolsistas, adquirindo familiaridade e aprendendo a se portar em momentos de avaliação, tanto na condição de avaliados, quando ingressavam no Programa e, após o ingresso, enquanto avaliadores. O PET Pedagogia, tinha ainda a particularidade de ser convidado, com frequência, para participar do processo seletivo de bolsistas de outros Programas, o que proporcionava tanto a ampliação desta vivência, como a aproximação com outros grupos.

Quanto à interação com a tutora, ressalta-se que esta experiência foi muito positiva, pois pôde-se aprender por meio do exemplo de profissionais muito atuantes, engajadas, acessíveis e dispostas a contribuir pessoal e coletivamente, com os alunos sob sua tutoria.

Um dos ex-bolsistas, o único que não seguiu carreira na educação, tendo se tornado policial, citou exemplo de uma situação de trabalho em que mobilizou uma aprendizagem adquirida no PET: Sua resposta demonstra que a contribuição do PET Pedagogia transcendeu a área da Educação, tendo sido importante mesmo para quem seguiu carreira em outra área de atuação.

Na minha época de PET trabalhei com pessoas com necessidades educacionais especiais. Quando atendo pessoas com esse perfil em uma delegacia, sei de muitos cuidados que devo ter para acolhê-las da melhor maneira; ainda mais após terem sido vítimas de violência. (Respondente 3)

Considerações finais

Os trechos transcritos no tópico anterior elucidam o quanto o Programa de Educação Tutorial foi significativo para o desenvolvimento profissional dos seus egressos, que foram trazidos a partir de um recorte temporal delimitado, mas acredita-se que estas falas são representativas de bolsistas que estiveram no Programa em outros períodos, pelas características do Programa e por sua consolidação como oportunidade de ampliação de vivências no contexto da formação inicial.

Na própria formação da autora o Programa atuou de forma significativa, tanto que depois de uma década, ainda não só é recordado, como tornou-se objeto de investigação. Em seu contexto pessoal o Programa ofereceu oportunidade de participação em eventos científicos e as experiências de ensino, pesquisa e extensão promoveram uma verdadeira imersão no universo acadêmico científico, respondendo como parte importante da trajetória que permitiu o acesso recente ao Doutorado.

Pesquisar bolsistas que a mais de dez anos são egressos do Programa reforça a defesa, realizada por Farias (2002) e Imbernón (2004), de que a mudança nas pessoas é lenta, e que é preciso um tempo significativo para interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que se vive em uma formação.

Acredita-se que quando algo verdadeiramente toca, transforma e as experiências de formação verdadeiramente significativas reverberam em práticas, são elementos que constituem os profissionais e, sobretudo, as pessoas.

Referências

CARVALHO, C. R. *et al.* O Programa de Educação Tutorial (PET) no contexto da crise econômica brasileira. **Revista Extensão em Foco**, Teresina, v. 1, n. 15, p. 28-45, 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança**: implicações sobre a cultura dos professores. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Ed., 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132003000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2020.

OLIVEIRA, C.M; BRITO, D. A; SILVA, S.P. Programa de Educação Tutorial (PET-Educação): contribuições para a formação docente dos alunos do Cecitec-UECE. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 7, e8500, 2022 DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8500>

SILVA, J. B. A. P. et al. Evolução e contribuições do Programa de Educação Tutorial: análise recente do PET no curso de Ciências Econômicas da UFMG. **Revista Multiface**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 53-81, 2020.

CONHECENDO O GHEMAT-BRASIL E O GPEHM: NOVOS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA MATEMÁTICA

GETTING TO KNOW GHEMAT-BRAZIL AND GPEHM: NEW STUDIES ON THE HISTORY OF MATHEMATICS EDUCATION

Adriana Nogueira de Oliveira²³³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática - GPEHM

Ana Carolina Costa Pereira²³⁴

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática - GPEHM

Resumo

A história da educação matemática é um novo campo profissional de formação docente e de pesquisas que vem se firmando através da institucionalização de disciplinas em universidades, criação de grupos de pesquisadores, eventos nacionais e internacionais, e revistas científicas. Diante disso, o presente texto objetiva apresentar as contribuições que emergem das atividades de pesquisa de um projeto que vem sendo desenvolvido por dois grupos de pesquisa sobre história da educação matemática. Desse modo, descrevemos o percurso da criação do Grupo Associado de Estudos e Pesquisas em História da Educação Matemática – GHEMAT/Brasil e o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática – GPEHM. A partir disso, abordamos os aspectos centrais que constituem o projeto de pesquisa em desenvolvimento dando destaque para os pontos que congregam a parceria estabelecida entre esses dois grupos no processo de execução das atividades que vem sendo realizadas para atender as demandas do projeto. Na descrição do percurso teórico-metodológico apresentamos a História Cultural que vem sendo utilizada como principal referência para os estudos no âmbito da história da educação matemática, em especial, nas pesquisas propostas pelo GHEMAT-Brasil. Concluimos que articulação entre os pesquisadores envolvidos nesse estudo proporciona o emergir de saberes próprios à docência e ao ensino de matemática ao trazer para discussão as contribuições de personagens da história da educação brasileira que estiveram presentes nos bastidores da produção científica em Educação Matemática.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Formação Docente. GHEMAT e GPEHM.

Abstract

The history of mathematics education is a new professional field of teacher training and research that has been establishing itself through the institutionalization of disciplines in universities, the creation of research groups, national and international events, and scientific journals. Therefore, this text is informative and aims to present the contributions that emerge from the research activities of a project that has been developed by two research groups on the history of mathematics education. In this way, we describe the path towards the creation of the Associated Group of Studies and Research in the History of Mathematics Education – GHEMAT/Brazil and the Research Group in Education and History of Mathematics – GPEHM. From this, we address

²³³ **Adriana Nogueira de Oliveira**, ORCID: 0000-0003-1542-2452. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará e mestrado em Educação pelo PPGE/UECE. É integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM). Atualmente é doutoranda do PPGE/UECE. Contribuição de autoria: Colaborou com a escrita introdutória do texto, logo após apresentando o projeto do que faz, bem como, os aspectos metodológicos e as considerações finais do escrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4484459323582766> E-mail: nogueira.oliveira@aluno.uece.br

²³⁴ **Ana Carolina Costa Pereira**, ORCID: 0000-0002-3819-2381. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará. Possui mestrado em Educação Matemática pela UNESP de Rio de Claro, doutorado em Educação pela UFRN e pós doutorado em Educação Matemática pela PUC de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM). Atua como docente adjunta no curso de licenciatura em matemática da UECE, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE e no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Ciências e Matemática do IFCE. Contribuição de autoria: Colaborou com a orientação do texto, além de revisar todo o trabalho. Nos aspectos escritos, apresentou o percurso histórico dos grupos de pesquisa inseridos nesse projeto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1062497580478584> E-mail: carolina.pereira@uece.br

the central aspects that constitute the research project under development, highlighting the points that bring together the partnership established between these two groups in the process of executing the activities that have been carried out to meet the demands of the project. In the description of the theoretical-methodological path, we present Cultural History, which has been used as the main reference for studies in the history of mathematical education, especially in research proposed by GHEMAT-Brazil. We conclude that coordination between the researchers involved in this study provides the emergence of knowledge specific to teaching and teaching mathematics by bringing into discussion the contributions of characters from the history of Brazilian education who were present behind the scenes of scientific production in Mathematics Education.

Keywords: History of Mathematics Education. Teacher Training. GHEMAT. GPEHM.

Introdução

No final da década de 1980, um novo campo de pesquisa foi se estabelecendo no Brasil, o campo da Educação Matemática (VALENTE, 2020). Para compreendermos a caracterização de um novo campo de pesquisa é preciso entender que sua consolidação perpassa por, dentre outros elementos, àqueles que indicam o ineditismo de suas problemáticas, sobre esse fato, Valente (2021, p. 2) esclarece que "a emergência de um novo campo precisa explicitar em que medida as interrogações que formula já não foram respondidas por outros campos".

No caso da Educação Matemática, estudos como os de Fiorentini *et. al* (2016; 2017) tem mostrado que a temática do ensino e a formação docente parece ter assumido o centro das problemáticas que marcam a originalidade desse novo campo e o distanciam do campo disciplinar da Matemática, das Ciências da Educação. Sem pretender analisar com profundidade todos os elementos que caracterizam um campo científico, adotamos o conceito apresentado por Bourdieu (2001, p. 69) "[...] o campo científico, como outros campos, é um campo de forças dotado de uma estrutura, e também um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças".

A partir desse conceito, passamos a considerar outras temáticas que tem se formado a partir do diálogo com a Educação Matemática de modo abrigar as emergências que surgem neste campo em vias de consolidação. Em sendo assim, as pesquisas que passaram a ser desenvolvidas a partir das problemáticas desse novo campo vem se fortalecendo e sendo sedimentada sob a rubrica do que se passou a chamar no Brasil como, Tendências em Educação Matemática, que reúnem educadores em vertentes de pesquisa e atuação profissional no campo da Educação Matemática. Segundo Valente (2020, p. 597) "[...] algumas dessas vertentes passaram a ser denominadas: modelagem matemática, resolução de problemas, tecnologias, história da matemática, história da educação matemática, dentre outras".

Por certo, o modo de organização e desenvolvimento de estudos em cada uma dessas tendências é diferente e reúne grupos que dão suporte a cada uma delas. Neste texto, vamos nos deter a apresentar dois desses grupos, o Grupo Associado de Estudos e Pesquisas em História da Educação Matemática – GHEMAT/Brasil e o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática – GPEHM/UECE.

Ao olharmos para a história da criação dos grupos de estudo, ainda não nominados de pesquisa, notamos que aqueles dedicados a História da Matemática – HM iniciaram suas atividades bem antes dos que nasceram com interesse pela História da educação matemática – Hem. Nesse contexto, destacamos que esses dois grupos, apesar de ainda muito novos, tem se consolidado através de iniciativas de pesquisas voltadas para a formação de professores que ensinam matemática e que, portanto, partilha com o campo da Educação Matemática alguns de seus objetos de estudo.

Assim, interrogamos: Que contribuições o estudo desenvolvido pela parceria entre GHEMAT-Brazil e o GPEHM dão à pesquisa histórica sobre a formação de professores que ensinam matemática? Partindo desse questionamento, este artigo tem o objetivo de apresentar as contribuições que emergem das atividades de pesquisa de um projeto que vem sendo desenvolvido por dois grupos de pesquisa sobre história da educação matemática.

Em sendo assim, a escrita deste texto é iniciada apresentação dos grupos de pesquisa e as finalidades proposta por eles para o estudo sobre história da educação matemática. Em seguida, destacamos os elementos centrais do projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido em parceria entre esses dois grupos e, posteriormente destacamos os aspectos teórico-metodológicos que norteiam os estudos dessa área. Por fim, são esboçadas algumas conclusões em termos de respostas à questão norteadora deste artigo.

Conhecendo o GHEMAT e o GPEHM

No ano 2000, foi criado o Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática de São de Paulo – GHEMAT-SP. No início de suas atividades, o pequeno grupo reunia apenas alunos de mestrado e doutorado orientados pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente, líder do grupo. Desde então, o GHEMAT-SP vem se firmando através de projetos de pesquisa que buscam produzir a história da educação matemática (VALENTE, 2020).

Logo ao princípio de sua existência, o GHEMAT-SP foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Científico – CNPq, com a linha de pesquisa história da educação matemática, que tem como objetivo “elaborar estudos sobre o passado do ensino de matemática e da formação de professores que ensinam matemática em todos os níveis escolares”.

A partir daí, já no ano de 2001, o GHEMAT-SP passou a receber financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, para realização de um projeto que tinha como temática “investigar história da educação matemática no ensino secundário a partir da década de 1930, quando ocorre uma revolução política no Brasil” (VALENTE, 2020, p. 598).

Desde então, as pesquisas realizadas pelo grupo vêm se dando a partir de documentos pessoais de antigos professores de matemática que ao longo de sua trajetória profissional preservaram materiais como: arquivos de pesquisas; livros didáticos; provas e exames; arquivos de escolas e correspondências epistolares.

Além disso, o desenvolvimento de projetos de cooperação internacional trouxe para o GHEMAT-SP, experiências coletivas de estudos que possibilitaram maior visibilidade das ações do grupo, bem como, permitiram que pesquisadores de outros estados brasileiros pudessem realizar seus estudos sob a rubrica da história da educação matemática, sobre esse fato, Valente (2020, p. 599) explica que “o Grupo paulista também, com suas ações, mobilizou demais pesquisadores de outras instituições a criarem seus próprios grupos locais de trabalho nas diferentes universidades brasileiras. Hoje eles existem em mais de vinte estados do país”.

Desde 2004, o GHEMAT-SP passou então a desenvolver projetos de pesquisa científica que agregam esses grupos de pesquisas de diferentes universidades brasileiras. Desta maneira, Valente (2020) enfatiza que a partir das reuniões que aconteciam entre esses grupos foi decidido, em 2018, a institucionalização de uma rede de pesquisa por meio de uma associação, sendo criado o então GHEMAT-Brasil em que “busca-se uma organização ainda mais sistematizada do trabalho do Grupo” (VALENTE, 2020, p. 599).

A dimensão coletiva do GHEMAT-Brasil possibilita a integração de pesquisadores, educadores, estudantes da graduação e pós-graduação de diferentes estados do Brasil que podem participar de projetos de pesquisa liderados pelo grupo, assim como, realizar estudos a partir dos documentos preservados pelo grupo. Antes mesmo da criação do GHEMAT-Brasil, quando iniciou suas atividades como GHEMAT-SP, foi criado por incentivo do Prof. Ubiratan D'Ambrosio, um espaço físico para preservação de todo o acervo que vinha sendo amealhado pelo grupo.

Com esse acervo foi constituído o Centro de Documentação do GHEMAT, que dentre uma variedade de documentação, preserva os Arquivos Pessoais de importantes personagens da Educação Matemática como, Euclides Roxo, Osvaldo Sangiorgi, e do próprio Ubiratan D'Ambrosio que ainda em vida começou a doar uma rica massa documental de sua importante trajetória profissional (VALENTE, 2023). Esse fato, nos leva a aliança que foi tomada entre o GHEMAT-Brasil e o GPEHM para o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado a partir de estudos do Arquivo Pessoal Ubiratan D'Ambrosio.

Dito isso, nos encaminhamos para apresentação do GPEHM. Criado em 2013 com vínculo ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Ceará – UECE, o GPEHM é liderado pela Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira, cujo principal intuito é constituir uma referência em pesquisa em História da Matemática no Ceará contribuindo para melhoria da Educação Matemática no Brasil. Além disso, o grupo investiga as relações entre a História da Matemática, com a formação de professores propondo a inserção dos conceitos históricos no contexto escolar. Assim, no projeto de criação do grupo foram colocadas as linhas de pesquisa que abrigavam a intencionalidade das temáticas a serem estudadas, sendo elas:

História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática; História da Matemática e sua Incorporação em Sala de Aula; História da Educação Matemática no Brasil; História de Conteúdos Matemáticos; História da Ma-

A partir disso, o GPEHM foi cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, nele encontramos a linha de pesquisa história da educação matemática no Brasil que tem por objetivo “desenvolver estudos sobre o caminho percorrido pela Educação Matemática no Brasil por meio de sua história relacionando os currículos, formação de professores, materiais didáticos, entre outros, que contribuíram para seu crescimento”.

Nesse contexto, o GPEHM iniciou o desenvolvimento de pesquisas que ainda eram pouco exploradas no Ceará, e aos poucos foi conquistando espaço em debates regionais e nacionais sobre a temática da história da matemática que se tornou ponto central dos estudos do grupo. Desse modo, as ações iniciadas pelo GPEHM emergiam como um convite a outros pesquisadores, educadores e alunos a realizarem pesquisas sobre a temática da história da matemática e as demais linhas que formavam o grupo, além de divulgar a produção já existente.

Ao longo da trajetória de dez anos o GPEHM vem se consolidando com pesquisas pioneiras que envolvem a interface entre história e ensino de matemática. Não obstante dessa realidade, a parceria entre o GHEMAT-Brasil e o GPEHM traz para o contexto das pesquisas cearenses um novo campo, a história da educação matemática.

A pesquisa de doutorado em andamento da primeira autora desse texto, integra um projeto mais amplo aprovado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, sendo intitulado “Constituição da Educação Matemática no Brasil: estudos a partir do Arquivo Pessoal Ubiratan D'Ambrosio (APUA)”. Esse projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente e, conta com a parceria entre pesquisadores e estudantes do GHEMAT-Brasil e do GPEHM.

Nos termos de institucionalização do GPEHM, encontra-se uma linha de pesquisa dedicada a história da educação matemática, todavia, não se tinha registrado nenhuma pesquisa ligada a esse campo no grupo, o que nos permite ressaltar o ineditismo da pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida a partir da colaboração estabelecida entre os membros desses dois grupos. Dito isso, na próxima seção deste texto vamos apresentar alguns aspectos que constituem esse projeto de pesquisa.

O APUA, a Educação Matemática e a formação de professores: um projeto em desenvolvimento

O Arquivo Pessoal Ubiratan D'Ambrosio – APUA reúne muitos documentos de diferentes épocas e campos científicos em que atuou Ubiratan D'Ambrosio. Considerado um dos mais importantes nomes da Educação Matemática, da Matemática e da Etnomatemática no Brasil, seu arquivo pessoal possui importantes materiais que possibilitam a realização de estudos dessas diferentes áreas.

Ubiratan D'Ambrosio (1932-2021) produziu inúmeros trabalhos que tinham como característica principal a relação entre os estudos matemáticos e a cultura, sendo um dos principais defensores de um ensino de matemática como processo efetivo de emancipação humana, que contribuiu para o exercício de reflexões e práticas que possibilitam a sociedade compreender e explicar a natureza através das relações que se estabelecem entre ela e os seres humanos (MENDES; SILVA, 2021).

Essa concepção e as experiências vividas por Ubiratan D'Ambrosio em sua estadia nos Estados Unidos, de meados da década de 1960, até seu retorno ao Brasil, em 1972, concederam a ele a menção de intelectual da Educação Matemática. Desse modo, no decorrer de sua vida profissional Ubiratan D'Ambrosio participou de projetos que envolviam discussões acerca do ensino e formação de professores de matemática.

Assim, ao longo de sua trajetória profissional Ubiratan D'Ambrosio guardou e preservou todo tipo de documento sobre suas atividades. Cabe lembrar, que como foi dito anteriormente a criação do Centro de Documentação do GHEMAT-Brasil teve incentivo inicial de D'Ambrosio. Em sendo assim, o centro, foi criado e tem sua sede localizada na Rua Dr. Carvalho de Mendonça 93, cj 32 – Santos, SP. Esse lugar é aberto a estudantes e pesquisadores interessados por temáticas ligadas “à Matemática, ao ensino de Matemática, à Etnomatemática dentre muitas outras áreas” (VALENTE, 2023, p. 290).

Além do Centro de Documentação, em 2023, foi inaugurado pelo GHEMAT-Brasil a Sala Ubiratan D'Ambrosio, localizada no mesmo prédio em que já existe o centro. Considerando a gran-

de massa documental que constitui o APUA, essa sala possibilita uma melhor organização desse material de modo, que se possa cada vez mais receber pesquisadores interessados nesse laboratório de pesquisas.

Portanto, o projeto coletivo que vem sendo desenvolvido a partir de estudos da documentação contida no APUA, considera a correspondência epistolar como objeto de estudo. Em outras palavras, dentre os materiais do APUA, as cartas trocadas por Ubiratan D'Ambrosio com outros tantos personagens da Educação no Brasil, e em outros países, tem sido a principal fonte para a realização das pesquisas desse projeto considerando que:

Analisa-se, por meio das cartas, a trajetória de informações iniciais até a consolidação de saberes sistematizados de uma dada área do conhecimento. Por certo, tal abordagem envolve acervos em que, sabidamente, seu personagem teve papel importante na produção teórica de uma dada área do saber. (VALENTE, 2023, p. 290)

É certo que, as cartas presentes no APUA não correspondem a assuntos isolados podendo ser inventariados verdadeiros dossiês que tratam de diferentes áreas do saber em que Ubiratan D'Ambrosio atuou. Todavia, é inviável enumerar neste texto todas as possibilidades de pesquisa que podem ser realizadas através das inúmeras cartas do APUA.

Mas, citaremos, a pesquisa de doutorado da discente Adriana Nogueira de Oliveira, que tem como objeto os saberes para formação de professores de ciências e matemática. Para esse projeto, definimos um período da vida de Ubiratan D'Ambrosio, compreendido entre os anos de 1970 e 1980, em que se situavam as discussões sobre o surgimento da Educação Matemática como campo profissional e área do conhecimento (FIORENTINI; LORENZATO, 2007).

O tratamento dado as cartas cuja temática é a formação de professores de ciências e matemática, permite entender a rede de sociabilidade estabelecida por Ubiratan D'Ambrosio para discussão sobre os saberes de referência para formação desses docentes e, a partir disso, a pesquisa em questão tem buscado sistematizar esses saberes de modo analisar o modo como eles foram sendo articulados.

Tendo isso em consideração, na próxima seção deste texto, colocamos os pontos que referenciam o percurso teórico-metodológico que vem sendo abordado nas pesquisas em história da educação matemática, em especial, àquelas que envolvem arquivos pessoais como o APUA.

Referencial teórico-metodológico

As referências para os estudos que vem sendo desenvolvidos no âmbito do GHEMAT-Brasil tem vindo da História Cultural. Entre as várias modalidades de escrita da História, a História Cultural é vista como um campo do conhecimento historiográfico que se funda pela noção de cultura, ou seja, os historiadores que a praticam têm a possibilidade de atribuir sentido a manifestação de um saber através do modo como os sujeitos sociais interagem e constroem suas práticas e discursos. Cabe, portanto, citar uma remarcável passagem de Chartier (1991, p. 9-10):

Cada grupo vive e fórmula à sua maneira este problemático equilíbrio entre o eu íntimo e os outros. Reconhecer essas diversas maneiras de manejar a aptidão de corresponder é sem dúvida melhor compreender o que faz com que uma comunidade exista, consolidada pela partilha das mesmas práticas, das mesmas normas, dos mesmos sonhos.

A dimensão exposta por Chartier (1991), nos permite introduzir o universo comum a todas as pesquisas que vem sendo desenvolvidas a partir dos estudos do APUA, em que as cartas passam a ser consideradas como objeto cultural. Nesse caso, a forma de tratar as correspondências desse acervo pessoal diz respeito ao que Abes (2015) denominou de "arquivos da criação", assim as cartas ganham novo significado por possibilitarem analisar os processos e dinâmicas que estiveram presentes na elaboração de um novo conhecimento.

No caso do APUA, as cartas podem revelar ainda a trajetória dos movimentos em que Ubiratan D'Ambrosio esteve presente para a circulação e consolidação de saberes de referência do campo da Educação Matemática. Com isso, podemos observar que as pesquisas que assumem a perspectiva historiográfica da História Cultural, em especial as que se vinculam ao GHEMAT-Brasil,

possibilitam ampliar a compreensão sobre diferentes modos de ensinar e aprender descortinando a constituição dos saberes matemáticos.

Considerações finais

Para além de apresentar o GHEMAT-Brasil e o GPEHM, neste texto voltamos nossa atenção ao projeto que vem sendo desenvolvido com a documentação presente no APUA – Arquivo Pessoal Ubiratan D'Ambrosio. Em específico, consideramos a parceria criada entre dois grupos para que pudesse ser realizada a pesquisa de doutorado da discente Adriana Nogueira de Oliveira.

Com isso, percebemos que a dimensão coletiva principal característica do GHEMAT-Brasil, deve ser considerado um ponto que possibilita o intercâmbio de ideias sobre os modos de organizar e agir no trabalho com a história da educação matemática. Além disso, essa perspectiva tem caráter formativo pois assume compromisso de desenvolver estudos que colaboram em âmbito nacional com a formação docente.

Com essas considerações acreditamos ter conseguido mostrar as possibilidades de estudos que surgem dos arquivos pessoais, em especial do APUA, e, a importância que o GHEMAT-Brasil e o GPEHM têm firmando essa parceria que permite o desvelamento de saberes para formação de professores de matemática no Brasil.

Referências

ABES, G. J. As veredas do gênero epistolar: História e fortuna da correspondência de Baudelaire. **Letres Françaises**. Araraquara, v. 1, p. 45-63, 2015.

BOURDIEU, P. **Science de la Science et réflexivité**. Paris: Raisons D'Agir Éditions, 2001.

CHARTIER, R. (Org.). **La correspondance: les usages de la lettre au XIXe. siècle**. Paris: Fayard, 1991.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. Breve história da Educação Matemática enquanto campo profissional e científico. In: FIorentini, D.; Lorenzato, S. (Orgs.) **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, p. 15-40, 2007.

FIorentini, D.; Passos, C. L. B; Lima, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012**. Campinas: FE/UNI-CAMP, 2016.

FIorentini, D. *et al.* Estudos do estado da arte da pesquisa sobre o professor que ensina matemática. Dossiê Temático. **Zetetiké**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2017.

Mendes, I. A.; Silva, C. A. F. O mundo, a matemática e o professor vistos por Ubiratan D'Ambrosio. **Revista História da Matemática para Professores**. v. 7, n. 1, p. 5-9, 2021. Disponível em: <https://rhmp.com.br/index.php/RHMP/article/view/63/61>. Acesso em: 02 de fev. de 2024.

PEREIRA, A. C. C. Conhecendo a história do GPEHM e sua contribuição para Educação Matemática no Ceará. In: PEREIRA, A. C. C.; BATISTA, A. N. S.; MARTINS, E. B. et al. (Org.). **Ensino e História da Matemática: enfoque de uma prática**. Fortaleza: Ed UECE, 2020, v.1, p. 15-40

VALENTE, W. R. O GHEMAT Brasil e a pesquisa coletiva em história da educação matemática. **História y Memoria de la Educación**. n. 11, p. 595-613, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/hme.11.2020.24266>. Acesso em: 26 dez. de 2023.

VALENTE, W. R. Educação Matemática e suas relações com campos disciplinares e profissionais na elaboração de novos saberes. **Revemop**, Ouro Preto, v. 3, p. e202118, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33532/revemop.e202118>. Acesso em: 07 de mar. De 2024.

VALENTE, W. R. O Centro de Documentação do GHEMAT-Brasil como laboratório para pesquisas: APUA – Arquivo Pessoal Ubiratan D'Ambrosio e sua correspondência epistolar. **Revista Paradigma**, Venezuela, Vol. XLIV, p. 277-296, 2023.

DISTINÇÕES ENTRE PRECEPTORIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SUPERVISÃO DE ESTÁGIO

DISTINCTIONS BETWEEN PRECEPTORSHIP IN PEDAGOGICAL RESIDENCY AND INTERNSHIP SUPERVISION

Daniel Azevedo de Brito²³⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, cultura escolar e sociedade – EDUCAS

Leiliane Frota Correia Lima²³⁶

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, cultura escolar e sociedade – EDUCAS

Resumo

O objetivo deste estudo é comparar as diferenças entre a atividade de preceptoria no Programa Residência Pedagógica (PRP) e as ações da supervisão de estágio supervisionado nas licenciaturas a partir das percepções de docentes da educação básica que exerceram estas funções. Este estudo foi conduzido por integrantes do grupo de pesquisa EDUCAS – Educação, cultura escolar e sociedade. O grupo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente, o foco do grupo está na investigação sobre a formação de professores, explorando suas perspectivas, atividades e diretrizes políticas. Com este estudo se espera dar contribuições para o aperfeiçoamento dos programas de formação de professores, sejam curriculares ou não. Foram feitas entrevistas semiestruturadas com 3 professores que atuaram como preceptores no PRP e supervisão de estágio e 3 docentes que atuaram somente na supervisão de estágio em licenciatura. Para análise dos dados foi realizada a análise textual discursiva. Como resultados, destacam-se: o estágio requer menor carga horária dos docentes da educação básica; maior contato com os licenciandos no PRP; contato mais próximo com os docentes da Universidade no PRP em comparação com o estágio. Pesquisas subsequentes podem explorar a possibilidade de troca de metodologias bem-sucedidas entre a formação curricular de professores e o PIRP.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio de docência. Estratégias de formação docente. Políticas públicas.

Abstract

The objective of this study is to compare the differences between the preceptorship activity in the Pedagogical Residency Program (PRP) and the actions of supervised internship supervision in undergraduate courses based on the perceptions of basic education teachers who performed these functions. This study was conducted by members of the EDUCAS research group – Education, school culture and society. The group is linked to the Postgraduate Program in Education at the Education Center of the State University of Ceará (UECE). Currently, the group's focus is on research into teacher training, exploring their perspectives, activities and political guidelines. This study is expected to make contributions to the improvement of teacher training programs, whether curricular or not. Semi-structured interviews were carried out with 3 professors who worked as preceptors in PRP and internship supervision and 3 professors who only worked in internship supervision in undergraduate courses. To analyze the data, discursive textual analysis was performed. As results, the following stand out: the internship requires less workload from basic education teachers; greater contact with PRP graduates; closer contact with University teachers in the PRP compared to the

235 **Daniel Azevedo de Brito**, ORCID: 0000-0002-4448-7346. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciado em Ciências Biológicas, Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (UFC), Doutorado em Educação (UECE) e Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará, campus CECITEC-UECE. Contribuição de autoria: redator. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2492156106516127> E-mail: daniel.azevedo@uece.br

236 **Leiliane Frota Correia Lima**, ORCID: 0000-0003-0782-7513. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Ceará e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Contribuição de autoria: redatora Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5792020266459847> E-mail: leilianefcl@yahoo.com.br

internship. Subsequent research could explore the possibility of exchanging successful methodologies between curricular teacher training and PIRP.

Keywords: Teacher training. Teaching internship. Teacher training strategies. Public policy.

Introdução

O objetivo deste estudo é comparar as diferenças entre a atividade de preceptoria no Programa Residência Pedagógica (PRP) e as ações da supervisão de estágio supervisionado nas licenciaturas a partir das percepções de docentes da educação básica que exerceram estas funções. Este texto apresenta uma pesquisa conduzida pelos membros do grupo de pesquisa EDUCAS - Educação, cultura escolar e sociedade. Atualmente, o grupo está focado em investigar a formação de professores, explorando suas concepções, práticas e políticas. Ao realizar uma comparação entre o papel da preceptoria no Programa Residência Pedagógica e as atividades de supervisão de estágio nas licenciaturas, ocorre uma contribuição para uma compreensão mais abrangente da formação de professores.

Observações sobre o Programa de Residência Pedagógica do Ministério da Educação (MEC).

A partir de 2018, o Brasil expandiu suas capacidades de formação de professores com a implementação do Programa Institucional Residência Pedagógica (PIRP). Esta iniciativa foi estabelecida durante o mandato do presidente Michel Temer, em resposta a uma tentativa de encerramento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Os estudantes bolsistas que ingressam no PIRP se comprometem com um período de 18 meses, durante os quais participam de um total de 400 horas de atividades diversificadas. Isso inclui imersão na dinâmica escolar, observação, reuniões e regências (BRASIL, 2022). As atividades englobam a observação abrangente da rotina escolar, participação em cursos de capacitação focados em temas cruciais da prática docente, bem como a observação de aulas e a realização de regências. Geralmente, essas experiências são conduzidas em conjunto com outros bolsistas do programa, podendo ocorrer em duplas ou em grupos maiores.

Em relação à concepção original do PIRP:

O Programa Residência Pedagógica parte da ideia inicial vivida nos cursos da saúde, especialmente no curso de Medicina, como meio de levar o bacharel em medicina, após a conclusão do curso, participar de uma residência específica para fins de aperfeiçoamento na profissão em uma área específica (DA SILVA, 2020, p. 105).

A proposta inicial do programa se ancorava em desenvolver um espaço para reformular o estágio supervisionado, conduzir ao licenciando uma experiência de prática e principalmente uma adequação ao que vinha sendo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC. Essa ideia de formação guiada para desenvolver uma prática sem reflexão, foi uma das principais críticas ao programa e aos possíveis retrocessos (FARIAS *et al.*, 2020).

Com todas as inquietações e análises prévias lançadas sobre o programa, as Universidades receberam esse novo modelo de iniciação a docência com receio e com a importante tarefa de fazer adequações para que o investimento oferecesse a melhor formação possível para os alunos de licenciaturas.

A proposta inicial do programa estava centrada em criar um espaço para reformular o estágio supervisionado, proporcionando aos licenciandos uma experiência prática e, principalmente, uma adaptação ao que estava sendo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ideia de uma formação guiada para desenvolver uma prática sem reflexão foi uma das principais críticas ao programa e aos possíveis retrocessos (FARIAS *et al.*, 2020).

Diante de todas as inquietações e análises prévias sobre o programa, as universidades receberam esse novo modelo de iniciação à docência com apreensão e com a importante responsabilidade de fazer ajustes para garantir que o investimento proporcionasse a melhor formação possível para os alunos de licenciatura.

Quanto à função central do programa, conforme definido pela Portaria Gab nº 82, de 26 de abril de 2022, o PIRP visa proporcionar aos estudantes que já concluíram a segunda metade dos

cursos de Licenciatura uma experiência de regência em sala de aula, em escolas públicas de educação básica, sob a orientação de um professor da escola: o preceptor (a).

O estágio supervisionado em cursos de licenciatura no Brasil

Para Krasilchik (2010, p. 167) "os estágios são uma forma de introduzir o licenciando na escola, com o auxílio de guias experientes que possam orientá-lo e auxiliá-lo na solução das dificuldades que venham a surgir." Fica destacada a importante função do professor (a) da educação básica que recebe estagiários e atua na supervisão do estágio supervisionado das licenciaturas.

Ele é fundamental nos principais momentos do estágio: observação e regência. Fusinato (2005, p. 5) observa que:

Inicialmente há um período de observação e entreaajuda, em que o professor tutor ministra suas aulas e o estagiário acompanha-o auxiliando no atendimento às dúvidas dos alunos na resolução de exercícios ou trabalhos em grupo. Nesse período são planejados, de acordo com as necessidades diagnosticadas, minicursos de reforço ou de revisão conceitual, ministrados pelos estagiários em contraturnos.

A etapa de observação implica uma análise pautada em objetivos criteriosamente estabelecidos, um projeto bem estruturado, o registro meticuloso de elementos e informações, além da avaliação da validade de todo o processo e da confiabilidade dos resultados obtidos. Portanto, este momento e o desenvolvimento subsequente das atividades são compreendidos como uma fase de aprendizado profissional em que o estagiário se engaja na prática da docência.

Quanto à fase de regência, enfatiza-se a visão do estágio como um período em que o professor da instituição incorpora o estagiário pesquisador na prática educacional. A abordagem pedagógica adota frequentemente uma postura que emerge do contexto escolar. Segundo Mello e Lindner (2012, p. 06):

Uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos acadêmicos com uma legitimidade que lhes é negada do ponto de vista da Matemática específica, é proporcionado do ponto de vista pedagógico através de metodologias adequadas e também na busca da apropriação do uso das tendências da Educação Matemática.

Quanto à fase de regência, enfatiza-se a visão do estágio como um período em que o professor da instituição incorpora o estagiário pesquisador na prática educacional. É na regência que modalidades didáticas são colocadas em prática pelos estagiários e, assim, eles vão decidindo o que fazer em determinações situações.

A portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, homologa o parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em sessão pública de 7 de novembro de 2019 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, introduzindo assim a sua Base Nacional Comum. Com essa medida, a distribuição da carga horária nas Licenciaturas passou por uma reconfiguração, e as práticas nos componentes curriculares foram integradas desde o início do curso. Em resumo, segue a distribuição de carga horária nos cursos de Licenciatura conforme o parecer CNE/CP nº 22/2019:

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, devendo considerar o desenvolvimento das competências profissionais previstas na BNC-Formação e explicitadas neste Parecer, ou seja, nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais, assim divididas:

- 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.
- 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.

- Grupo III: 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica com a seguinte distribuição: 400 (quatrocentas) horas de estágio e 400 (quatrocentas) horas para os componentes curriculares dos Grupos I e II, das quais:
 - 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
 - 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019, p. 23).

Aporte teórico-metodológico

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, com o objetivo de investigar as percepções e significados atribuídos ao mundo pelos participantes envolvidos. Os dados foram coletados em duas ocasiões: uma pesquisa de mestrado realizada por uma das autoras deste estudo; em uma pesquisa de doutorado do outro autor deste texto.

Em consonância com princípios éticos, todos os participantes concordaram voluntariamente mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo-se o anonimato das informações fornecidas e o direito de não responder. A coleta de dados foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, e as gravações foram posteriormente transcritas utilizando o software Cockatoo. Após a transcrição, os participantes foram convidados a revisar e autorizar o uso de suas declarações na pesquisa, sendo atribuídos nomes fictícios para preservar a identidade dos envolvidos. Também não se identificou publicamente nem o núcleo do PIRP nem escolas onde atuaram.

O estudo envolveu a entrevista de 3 docentes que atuaram no Programa de Residência Pedagógica (PRP) e que também já vivenciaram a supervisão de estágio em licenciatura. Eles fizeram comparações entre as duas possibilidades formativas. Os entrevistados foram identificados por letras do alfabeto. Além deles, foram entrevistados mais 3 professores que atuaram na somente na supervisão de estágio, sendo solicitados que relatassem os benefícios da vivência da supervisão de estágio. Estes foram identificados por nomes de cidades escolhidas por eles mesmos. As entrevistas foram conduzidas no período compreendido entre 2022 e 2023. Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise textual discursiva.

Resultados e discussões

No que concerne às particularidades da atuação na preceptoria do PIRP, a professora A destaca uma maior carga horária de interação com os licenciandos no PIRP em comparação com o estágio curricular. “[...] no estágio a interação fora da sala com os universitários é em poucos minutos, às vezes antes de entrar em sala e um pouco depois. Conversamos mais tempo só no início do estágio. Na Residência são reuniões semanais agendadas. É um diálogo sistematizado”. Krasilchik (2010) argumenta que uma maior interação entre licenciandos e professores da escola favorecem o processo formativo. Pela natureza do PIRP essa interação é maior.

Quanto ao tempo de dedicação à atividade formativa de novos professores, o professor C relatou: “no PIRP nos exigem muito tempo que fica difícil conciliar porque as atividades da escola permanecem a mesma. Fica puxado”. Mello e Lindner (2012) observam que formar professores no Brasil é uma atividade que precisa considerar a contribuição dos pares. Contudo, legalmente os docentes das escolas não apresentam redução de carga horária por mais que recebam bolsistas ou estagiários do ensino superior.

Os preceptores também perceberam uma maior aproximação com os docentes da Universidade. “Tanto contato on line e presencial eram constantes várias vezes no mês em que discutíamos desde o acompanhamento dos residentes como também sobre a realidade escolar”.

Já na entrevista dos três professores que tiveram somente a vivência da supervisão de estágio, foram questionados benefícios da supervisão de estágio. Uma das ideias discutidas pelo professor Canindé envolve a formação de uma rede colaborativa com outros profissionais, conforme mencionado por ele : “[...] às vezes o estagiário trabalha num laboratório que pode me ajudar em alguma coisa, no sentido de contato, network, né, melhora bastante”. A supervisão pode implicar colaboração com outros profissionais da área educacional, como coordenadores de estágio, diretores escolares e colegas professores. Esse envolvimento auxilia no aprimoramento das habilidades de trabalho em equipe e na construção de uma rede profissional.

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os conhecimentos adquiridos pela experiência representam o cerne da competência profissional dos professores, pois são formados a partir de uma amalgamação de diferentes tipos de saberes e são continuamente reavaliados e aplicados à luz das certezas derivadas da prática e da vivência no ambiente profissional real.

Na sua intervenção, a professora Veneza relata que desenvolveu confiança em sua carreira através da experiência de supervisão de estágio. “[...] você recebe estagiários, você fica seguro da sua profissão”. Durante o estágio supervisionado, o professor supervisor não só guia e aconselha os estagiários, mas também obtém vantagens significativas por meio do aprendizado prático, o que contribui para o constante aprimoramento de suas habilidades, confiança e segurança na profissão. Parece que os conhecimentos adquiridos por meio da experiência lhes proporcionam oportunidades contínuas de aprendizado, progresso e aprimoramento na prática pedagógica.

Nessa abordagem, a experiência não é vista apenas como um período de serviço, mas conforme a definição proposta por Larrosa (2004, p. 163), como “aquilo que nos ‘passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. Podemos reconhecer como um elemento central e essencial da experiência a capacidade de formação e transformação.

Considerações finais

Como resultados, destacam-se: o estágio requer menor carga horária dos docentes da educação básica; maior contato com os licenciandos no PRP; contato mais próximo com os docentes da Universidade no PRP em comparação com o estágio.

A importância de aperfeiçoar tanto a formação curricular de professores nas universidades quanto os projetos não curriculares, como a residência pedagógica, é fundamental para promover uma educação de qualidade e preparar profissionais capacitados para os desafios contemporâneos da sala de aula.

Em primeiro lugar, a formação curricular nas universidades é a base para a construção do conhecimento teórico e prático que os futuros professores necessitam. É nesse espaço que eles têm a oportunidade de adquirir os fundamentos da pedagogia, compreender as teorias educacionais mais relevantes e desenvolver habilidades específicas para o exercício da docência. Uma formação sólida nesse contexto é essencial para que os professores estejam preparados para enfrentar as demandas do ensino, desde a gestão da sala de aula até a adaptação de metodologias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos.

No entanto, a formação curricular por si só muitas vezes não é suficiente para preparar completamente os professores para a complexidade da prática educativa. É por isso que os projetos não curriculares, como a residência pedagógica, desempenham um papel crucial. Essas iniciativas oferecem aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a realidade da escola, participar ativamente do ambiente educacional e enfrentar os desafios concretos que surgem no dia a dia da profissão. Durante a Residência Pedagógica, os professores em formação têm a chance de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, sob a supervisão de profissionais experientes, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento profissional. Além disso, os projetos não curriculares como a residência pedagógica também proporcionam uma oportunidade para os futuros professores refletirem sobre sua prática, identificarem suas fortalezas e áreas de melhoria, e buscarem constantemente aprimoramento. Essa reflexão crítica é essencial para garantir que os professores estejam sempre em busca de excelência e comprometidos com a melhoria contínua do ensino.

Portanto, tanto a formação curricular nas universidades quanto os projetos não curriculares como a residência pedagógica desempenham papéis complementares e indispensáveis na preparação dos professores. Ao aperfeiçoar essas duas dimensões da formação docente, é possível garantir que os profissionais da educação estejam verdadeiramente preparados para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária por meio da educação.

Referências

BRASIL. **Portaria Gab nº 82**, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PIRP. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 19 de out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, n. 242, seção 1, p. 142, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2167-2019-12-19.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2024.

DA SILVA, Francisco das Chagas. **Contribuições do programa residência pedagógica na formação de professores da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, p. 121, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10731086 . Acesso em: 02 nov. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; DA CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 95-108, 2020.

FUSINATO, Polônia Altoé. O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Atas eletrônicas ...* Bauru, SP, ABRAC, 2005. Disponível em: < http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p859.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2010.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; LINDNER, Luciana Martins Teixeira. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEDSUL), 9., Anais eletrônicos...* Caxias do Sul, UCS, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/362/978>>. Acesso em: 02 mar. 2023.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia**. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE*, 1996, Fortaleza, UFC.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA NO NIPEEPP/UFPI: A FORMAÇÃO REFLEXIVA E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

METHODOLOGICAL PATHS OF RESEARCH AT NIPEEPP/UFPI: REFLECTIVE TRAINING AND THE DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti²³⁷

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil
NIPEEPP/UFPI

Antonia Dalva França-Carvalho²³⁸

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil
NIPEEPP/UFPI

Núbia Suely Canejo Sampaio²³⁹

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil
NIPEEPP/UFPI

Larissa Mychelle Dourado Campos²⁴⁰

Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil
NIPEEPP/UFPI

Resumo

Este estudo tem por objetivo descrever as metodologias de pesquisa utilizadas no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP/UFPI). Além de delinear os estudos realizados acerca da formação reflexiva e o desenvolvimento de competências socioemocionais no âmbito do grupo, a fim de analisar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do NIPEEPP/UFPI. O grupo tem realizado seus estudos, pautados na pesquisa como uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de resposta para uma pergunta previamente elaborada. As pesquisas desenvolvidas no NIPEEPP/UFPI estão inseridas com metodologias que permitem a compreensão dos sujeitos, a partir de realidades e discursos produzidos coletivamente, e que justificam as inquietações pertencentes a esse ambiente de aprendizagem. Dentre elas destacamos que predominam a abordagem qualitativa, destacando-se a pesquisa-ação, a netnometodologia, a pesquisa narrativa, bem como, a hermenêutica-dialética para interpretação dos dados. Durante o desenvolvimento das ações do NIPEEPP/UFPI, os participantes expandem a produção científica, vinculam suas pesquisas à extensão e ao ensino, na área da formação profissional e da epistemologia da prática. À vista disso, as ações produzidas na esfera do grupo viabilizam renovações de comportamento e atitudes em seus integrantes. O NIPEEPP/UFPI tem desenvolvido pesquisas que viabilizem de forma positiva a formação reflexiva profissional de docentes, seja na formação inicial ou continuada, ao tempo que, direciona a um campo

237 **Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti**, ORCID: 0000-0001-8864-2857. Universidade Federal do Piauí; Centro de Ciências da Educação; Departamento de Métodos e Técnicas e Ensino. Doutora e Mestra em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, na UFPI. Coordenadora de estágio dos cursos de licenciatura CMPP/UFPI. Vice-líder do NIPEEPP/UFPI. Contribuição de autoria: Organização das informações do NIPEEP/PI histórico e produções. Lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/2226616167031810> E-mail: agatalaysa@ufpi.edu.br

238 **Antonia Dalva França-Carvalho**, ORCID: 0000-0002-9827-061X. Universidade Federal do Piauí; Centro de Ciências da Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora e Mestra em Educação. Professora Associada, integrante do corpo docente permanente do PPGEd/UFPI, bolsista Produtividade PQDT/UFPI, Editora da Revista Epistemologia e Práxis Educativa (EPEduc). Líder do NIPEEPP/UFPI. Contribuição de autoria: estruturação do escrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678561806213333> E-mail: adalvac@uol.com.br

239 **Núbia Suely Canejo Sampaio**, ORCID: 0000-0001-9376-9625. Universidade Federal do Piauí; Centro de Ciências da Educação; Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Doutoranda em Educação; Mestre em Educação; Especialista em História da Arte e da Arquitetura; Licenciada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas. Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFPI); Membro do NIPEEPP. Contribuição de autoria: levantamento das metodologias do grupo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9907189965560167> E-mail: nubiacanejo@hotmail.com

240 **Larissa Mychelle Dourado Campos**, ORCID: 0009-0000-0494-3004. Universidade Federal do Piauí; Centro de Ciências da Educação; Curso de Mestrado em Educação Aluna do Programa de Pós-graduação em Educação, do curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Piauí; Licenciada em Pedagogia. Contribuição de autoria: levantamento das metodologias do grupo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7387896676360778> E-mail: pedagogalarissadourado@gmail.com

amplo que compreende o pessoal, o profissional e o institucional dos professores. Nesse sentido, o desenvolvimento de estudos e pesquisas no âmbito do núcleo tem possibilitado encontrar respostas para diversos problemas que emergem no campo educacional e na sociedade.

Palavras-chave: NIPEEPP. Formação Reflexiva. Metodologia de Pesquisa.

Abstract

This study aims to describe the research methodologies used in the Interdisciplinary Center for Research in Education and Epistemology of Professional Practice (NIPEEPP/UFPI). In addition to outlining the studies carried out on reflective training and the development of socio-emotional skills within the group, in order to analyze the articulation between teaching, research and extension within the scope of NIPEEPP/UFPI. The group has carried out its studies, based on research as an intentional and methodologically structured action in the search for an answer to a previously elaborated question. The research developed at NIPEEPP/UFPI is inserted with methodologies that allow the understanding of subjects, based on realities and discourses produced collectively, and that justify the concerns pertaining to this learning environment. Among them, we highlight that the qualitative approach predominates, highlighting action research, netnomethodology, narrative research, as well as hermeneutics-dialectics for data interpretation. During the development of NIPEEPP/UFPI actions, participants expand scientific production, linking their research to extension and teaching, in the area of professional training and epistemology of practice. In view of this, the actions produced in the group sphere enable renewals of behavior and attitudes in its members. NIPEEPP/UFPI has developed research that positively facilitates the reflective professional training of teachers, whether in initial or continuing training, while also targeting a broad field that encompasses the personal, professional and institutional aspects of teachers. In this sense, the development of studies and research within the nucleus has made it possible to find answers to various problems that emerge in the educational field and in society.

Keywords: NIPEEPP. Reflective training. Research methodology.

Introdução

O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP), da Universidade Federal do Piauí (UFPI) tem realizado seus estudos, pautado na pesquisa como uma ação intencional e metodologicamente estruturada na busca de resposta para uma pergunta previamente elaborada. Pesquisar é abrir espaço para a criatividade, reinventar histórias e os fazeres humanos sob um olhar particular. É, portanto, uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e significando identidades e histórias.

Para Gatti (2010) o ato de pesquisar deve acrescentar certas características específicas, pois, ao elaborar uma pesquisa não buscamos qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Considerando a definição da autora, explicitamos nossa compreensão acerca do termo acreditando ser, também, a capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos.

Entendemos, também, que a pesquisa é um estudo pessoal, pois carrega em si marcas, inferências e atitudes investigativas de quem a faz. É um estudo delineado pelo rigor que é compreendido de diversas formas no cenário científico. É importante ressaltar que a pesquisa não pode ser vista como um ato isolado, mas deve ser compreendida como uma atitude processual de investigação.

Nesta perspectiva, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho, descrever as metodologias de pesquisa utilizadas pelo NIPEEPP/UFPI. Além disso, buscamos delinear os estudos realizados acerca da formação reflexiva e o desenvolvimento de competências socioemocionais no núcleo, a fim de analisar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do grupo de pesquisa. O estudo se insere no eixo das pesquisas realizadas pelo grupo sobre os estudos desenvolvidos e em andamento em seu âmbito, portanto, focaliza as metodologias de pesquisas desenvolvidas pelo NIPEEPP/UFPI.

Nessa vertente, Gamboa (2012) aponta que encontramos na literatura uma nova categoria da pesquisa educativa chamada "pesquisa das pesquisas", que tem como finalidade classificar uma série de novos estudos que pretendem refletir sobre a prática da pesquisa educativa. Tais estudos averiguam, dentre outras coisas, que tipo de pesquisa se realiza, que tipos de conteúdos se desenvolvem, sua qualidade, sua utilidade, entre outros. Esses estudos já sinalizam a importância

dos estudos e pesquisas de caráter epistemológico sobre as tendências metodológicas na pesquisa educativa.

É partindo de tal realidade que as pesquisas desenvolvidas no NIPEEPP/UFPI estão inseridas com metodologias que permitem a compreensão dos sujeitos, a partir de realidades e discursos produzidos coletivamente, e que justificam as inquietações pertencentes a esse ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento de estudos e pesquisas no âmbito do núcleo tem possibilitado encontrar respostas para diversos problemas que emergem no campo educacional e na sociedade.

Caminhos metodológicos da pesquisa no NIPEEPP/UFPI

As metodologias utilizadas pelo NIPEEPP/UFPI são de cunho qualitativo, em razão da necessidade de maior compreensão por parte do pesquisador, para perceber os aspectos mais subjetivos dentro da cultura dos indivíduos em seu cotidiano. Em razão disso, Minayo (2001, p. 14) afirma que a análise qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”.

Compreende-se que a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador oportunidades para alcançar o conhecimento, por isso, está em concordância com o nosso agrupamento investigativo. Logo, responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

Na abordagem da pesquisa qualitativa os participantes do grupo se utilizam da metodologia pesquisa-ação devido seu caráter colaborativo, no qual sujeito e pesquisador são atores no processo de construção do conhecimento. A Pesquisa-ação se desenha como uma opção capaz de compreender a dinâmica de um problema, em que as situações reais e as interpretações são consideradas para a apresentação de novas ideias e possíveis intervenções.

Considerando que a pesquisa-ação visa entender, descrever, interpretar e explicar os fenômenos sociais. Recorremos a Barbier (2002, p. 19), quando afirma que a pesquisa-ação “[...] pertence por excelência à categoria da formação, isto significa, referente a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano”. As finalidades da pesquisa-ação aqui elencadas e suas características, têm contribuído para que, na atualidade, seja bastante empregada nas produções do grupo.

Já a pesquisa de viés etnometodológico é adotada pelo NIPEEPP/UFPI por vários motivos, e salienta-se a postura investigativa, que toma como referência as práticas cotidianas de um grupo na busca de compreendê-lo. Esse tipo de pesquisa vem sendo usada como suporte nos estudos em educação, pois evidencia a escola e sua estruturação rotineira, entendendo-a como um contexto social construído pelas ações dos sujeitos que a integram. Importa ressaltar que Coulon (1995, p. 19) levanta que a prática “[...] nunca é pura aplicação ou simples imitação de modelos pré-estabelecidos”.

Outra abordagem metodológica utilizada no grupo é Netnometodologia (Cavalcanti, 2020). Utilizando os conceitos da Etnometodologia e da Netnografia, os estudos do NIPEEPP/UFPI possibilitaram a construção de uma abordagem metodológica intitulada por Cavalcanti (2020) de Netnometodologia, sendo considerada a partir da ideia de que ela “[...] contempla as interações realizadas no campo *on-line*, e nos possibilita a compreensão do sentido das ações que os indivíduos realizam nos ambientes virtuais, que é apenas uma fragmentação da cibercultura” (França-Carvalho; Cavalcanti, 2021, p.3). A Netnometodologia se constitui como a base metodológica de trabalhos de conclusão de cursos de graduação, como monografias e artigos, bem como, teses de doutorado que realizaram estudos nessa perspectiva, tais como Pádua (2023) e Cavalcanti (2020).

Essas abordagens têm sido mais utilizadas pelos pesquisadores do NIPEEPP/UFPI na linha de pesquisa formação de professores a distância, com instrumentos de pesquisa desenvolvidos no formato *online*, pois com a inserção das tecnologias no meio educacional, surge a necessidade de pesquisar em novos *lôcus* de pesquisa, esses ambientes virtuais que possibilitam esclarecer novas questões nas ciências sociais.

Outra abordagem desenvolvida no âmbito do NIPEEPP/UFPI é a Narrativa, método que, segundo Flick (2009), tem apresentado relevante ascendência nas pesquisas em educação. Além das contribuições deste autor, buscamos como suporte teórico as ideias de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 92), para os quais a comunicação humana tem como forma elementar, a contação de histórias, cujas dimensões, são a “[...] cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou

a configuração de um 'enredo'". A pesquisa narrativa esta sendo desenvolvida em teses de doutorado no âmbito dos estudos no núcleo, bem como, de artigos científicos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a narrativa é permeada de sentido e coerência, resultantes do enredo, de forma que a sua compreensão perpassa pelo reconhecimento de suas duas dimensões, expressas pelo informante e articuladas ao contexto.

Na perspectiva dessas abordagens que têm a comunicação como característica, recorre-se à abordagem hermenêutica na interpretação de dados, visto que o pesquisador dialoga com o sujeito, na tentativa de compreender o sentido induzido na comunicação entre as pessoas, pautados na linguagem como foco das análises (Gadamer, 1999). Essa interpretação decorre dos esforços para analisar a comunicação da vida cotidiana e do senso comum, considerando sua dimensão histórica. Entretanto, não é possível fazer uma análise completa da vida social desconsiderando que ela é perceptível, pois a linguagem não se apresenta plenamente aberta a constatações.

Outro viés possível para a interpretação é a dialética, que, dissemelhante à hermenêutica, se guia nos fatos, na cultura, nos símbolos e na linguagem com fins de empreender uma reflexão crítica sobre eles. Nesse entendimento, Habermas (1987) vê a possibilidade de superação das limitações de interpretação da linguagem que as outras abordagens compreensivas não conseguem efetivar. Portanto, vale destacar a aplicabilidade de uma articulação entre a hermenêutica e a dialética nas pesquisas desenvolvidas no grupo, ou seja, uma interpretação Hermenêutica-Dialética, presentes nos trabalhos e estudos desenvolvidos no âmbito do NIPEEPP/UFPI.

A formação reflexiva e o desenvolvimento de competências socioemocionais

Os estudos voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes da educação básica, consiste em temática também abordada como linha de pesquisa do NIPEEPP/UFPI, ganhando maior força após a aprovação da BNCC de 2017 e 2018, na qual todo cenário educacional necessitou de readequações efetivas para mobilizar o desenvolvimento integral e o protagonismo do aluno.

Na literatura o termo Competências Socioemocionais (CSE) é concebido como constructo complexo que engloba habilidades, inteligências emocionais e desenvolvimento socioemocional, fomentando o bem estar e prazer dos sujeitos ao longo da vida (Marin, 2017). Nessa perspectiva o NIPEEPP possui dois trabalhos de doutoramento nesta temática: um com o desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos do Ensino Fundamental I, realizado por meio de oficinas lúdicas e pedagógicas, e outro, com a formação de professores no desenvolvimento das competências.

Endossando o entendimento acerca dessa temática Fonte (2019) discorre em seus estudos que o desenvolvimento de competências socioemocionais na escola é proporcionar para os estudantes subsídios que direcionam para uma educação integral e humanizadora, que busca desenvolver emoções e sentimentos, tanto quanto a intelectualidade e o desenvolvimento cognitivo destes.

Assim, o desenvolvimento destas pode ocorrer de diferentes formas, mas estará direcionada sempre com o objetivo de desenvolver habilidades essenciais para a formação do indivíduo. Podendo gerar experiências positivas, levando os alunos a se desenvolver com autonomia e protagonismo diante dos desafios propostos ao longo da vida, pois é parte do crescimento individual de cada indivíduo (Sá; França-Carvalho; Alcoforado, 2023).

As atividades desenvolvidas nas oficinas permitem a reflexão acerca dos nossos sentimentos, como nomeá-los e como encontrar formas de nos sentirmos melhores. Estas ações são realizadas como atividades de extensão universitária, permitindo assim, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pilar desta Instituição de Ensino Superior.

Reconhecendo a importância dessa temática os estudos de uma destas teses encontram-se instaurado na formação de professores, pelo entendimento de que as práticas desenvolvidas por eles são considerados pilares essenciais para que o processo educativo ocorra de forma eficaz, apoiado no pressuposto de conhecer e refletir na e pela prática pedagógica por eles desenvolvidas (Schön, 2000). Os estudos de Sousa (2024) e de Sá, França-Carvalho e Alcoforado (2023) desenvolvidos no grupo de pesquisa, têm evidenciado esses pressupostos formativos.

O NIPEEPP/UFPI traz a formação de professores a partir de suas reflexões sobre suas atuações e reconstrução dessas, por entender que o professor reflexivo desenvolve a capacidade de investigar o próprio ensino, construir conhecimentos investigando suas técnicas, sua metodologia e sua relação com os discentes, atuando de forma inteligente e flexível (Rodrigues, 2016; Nascimento; Araújo; Lima, 2017).

A partir do curso de extensão sobre formação reflexiva de professores e desenvolvimento de competências socioemocionais, realizado por pesquisadoras do NIPEEPP/UFPI em 2023, percebeu-se que o exercício da reflexão crítica dos professores sobre suas ações educacionais, mobiliza-os a rememorar, avaliar e repensar suas práticas.

Ademais, formação reflexiva como ferramenta eficaz na formação de professores em competências socioemocionais coloca-o como sujeito corresponsável pela produção de conhecimento e desenvolvimento socioemocional do aluno. Assim, a proposta da formação reflexiva é uma estratégia viável de mobilizar o professor enquanto um dos protagonistas da prática educativa, potencializando sua capacidade de desenvolver estratégias que colaborem com a formação integral e humana de seus alunos.

Considerações finais

O NIPPEEP/UFPI constitui-se como um espaço diversificado em aprendizagens, e ao mesmo tempo, enriquecedor para formação de seus integrantes, uma vez que estes são: graduandos, pós-graduandos, alunos de iniciação científica, professores do ensino superior e da educação básica. São pesquisadores em diferentes momentos da sua vida profissional, que trabalham em prol de um único objetivo, realizar estudos e pesquisas metodológicos que direcionam para uma formação reflexiva, aquisição dos saberes docentes, experiências com pesquisas e aprimoramento do conhecimento.

O grupo de pesquisa consiste em um ambiente de autonomia intelectual e como via de produção científica capaz de refletir acerca das fragilidades educacionais contemporâneas, além de ser um espaço de formação continuada. Isto reflete a natureza de articulação entre ensino, pesquisa e extensão que lhe caracteriza, o que registra sua sintonia com o tripé que norteia as ações da esfera universitária.

Durante o desenvolvimento destas ações do NIPEEPP/UFPI, os participantes expandem a produção científica, vinculam suas pesquisas à extensão e ao ensino, na área da formação profissional e da epistemologia da prática. À vista disso, as ações produzidas na esfera do grupo viabilizam renovações de comportamento e atitudes em seus integrantes.

Dito isso, compreendemos que o grupo tem desenvolvido pesquisas que viabilizem de forma positiva a formação reflexiva profissional de docentes, seja na formação inicial ou continuada, ao tempo que, direciona a um campo amplo que compreende o pessoal, o profissional e o institucional dos professores.

Assim, podemos afirmar que os estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa NIPEEPP têm contribuído para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, promovendo a melhoria em sua prática profissional, além de possibilitar o desenvolvimento das competências socioemocionais de professores e alunos, participantes das pesquisas realizadas.

Tais perspectivas de estudo poderão ser aprofundadas em investigações direcionadas aos professores e ou discentes da Educação Superior, especialmente, ao considerarmos crescimento de adocimentos emocionais nos protagonistas desta esfera de ensino.

Referências

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

CAVALCANTI, Á. L. L. A. **Conectando saberes no curso de pedagogia do CEAD/UFPI: um estudo netnometodológico no ambiente virtual de aprendizagem SIGAA**. Tese (Doutorado em Educação). 230f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução Epharim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; CAVALCANTI, Á. L. A. Netnometodologia: uma perspectiva de pesquisa emergente para ambientes virtuais de aprendizagem. **Interação**, v. 21, n. 2, p. 1-10, 2021.

FONTE, P. **Competências socioemocionais na escola**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GADAMER, H.G. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- HABERMAS, J. **Dialética e Hermenêutica**. Porto Alegre: LPM, 1987.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- MARIN, A. H. *et al.* Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 92-103, dez. 2017.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NASCIMENTO, F. J.; ARAÚJO, R. R., LIMA, M. do S. L. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: Ressignificando a formação continuada de professores. **Revista Cocar**, n. 11, v.21, 117-141. 2017.
- PÁDUA, C. A. L. de O. **A cultura pedagógica do professor-tutor na formação docente a distância**. Tese (Doutorado em Educação). 155 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.
- RODRIGUES, D. S. **Professor Reflexivo**. 2016. Monografia (Graduação de Letras e Artes). Universidade Estadual da Paraíba, [S. l.], 2016.
- SÁ, R. C.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; ALCOFORADO, J. L. M. Formação reflexiva de professores e desenvolvimento de competências socioemocionais: um relato de experiência, **Cuadernos de educación y desarrollo**, v. 15, p. 2383-2404, 2023.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**: Artmed, 2000.
- SOUSA, J. da S. **Desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). 190 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA DO GRUPO EDDOCÊNCIA: ESTUDO QUALITATIVO DO REPERTÓRIO FORMATIVO (2021-2023)

THE ACADEMIC PRODUCTION OF THE EDDOCÊNCIA GROUP: QUALITATIVE STUDY OF THE TRAINING REPERTOIRE (2021-2023)

Elisangela André da Silva Costa²⁴¹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência – EDDocência Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE

Francisco Thiago Chaves de Oliveira²⁴²

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência – EDDocência Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE

Antoniele Silvana de Melo Souza²⁴³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência – EDDocência Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE

Resumo

O estudo investigou a produção acadêmica do grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Diversidade e Docência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - EDDocência - Unilab, concentrando-se em sua contribuição para a área da Educação. O grupo foi constituído e cadastrado no Diretório dos grupos de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, no ano de 2019. É composto por pesquisadores e estudantes de duas instituições públicas de ensino superior, uma federal e uma estadual, com experiências formativas situadas na graduação em projetos de iniciação científica e projetos de extensão, arte e cultura. Conta, ainda, com pós-graduandos vinculados a três diferentes programas de pós-graduação, com a participação de mestrandos e doutorandos. Desse conjunto de sujeitos, são contabilizadas a conclusão e a publicação de 02 teses e 19 dissertações que dialogam sobre a formação de professores. Diante do exposto, a presente investigação objetiva mapear a produção acadêmica do Grupo EDDocência no contexto da pós-graduação stricto sensu, considerando os temas de pesquisa abordados, os métodos empregados e o potencial impacto de suas publicações. Utilizando a abordagem qualitativa e como procedimento técnico a aplicação de questionários, foram identificados os principais tópicos de interesse do grupo, destacando-se a formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras e tecnologia educacional. Os resultados revelaram uma produção acadêmica diversificada e abrangente, pois o desenvolvimento dessas pesquisas apresenta uma influência significativa dentro da comunidade acadêmica por evidenciar em seus cenários o desvelar das transformações e compreensões da dialética educacional que são iniludí-

241 **Elisangela André da Silva Costa**, ORCID: 0000-0003-0074-1637. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF - Unilab-IFCE, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - PPGE - Uece. Doutora em Educação (UFC) pós-doutora em Educação (USP). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: Redação, correção, orientação Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038313468372950> E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

242 **Francisco Thiago Chaves de Oliveira**, ORCID: 0000-0002-4626-2247. Secretaria Estadual de Educação CE, PPGE UeCe. Professor da rede estadual do Ceará. discente PPGE UeCe Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, com experiência em gestão escolar e atuação como professor universitário e do ensino básico. Membro de grupos de pesquisa sobre diversidade educacional e formação docente, com foco em temas como didática e ensino de literatura em língua portuguesa. Contribuição de autoria: Redação e correção Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7196390378132492> E-mail: thiagochaves.edu@yahoo.com

243 **Antoniele Silvana de Melo Souza**, ORCID: 0000-0002-0278-2275. Secretaria Estadual de Educação PE, PPGE UeCe. Analista em Gestão Educacional/Pedagoga do Pernambuco. discente PPGE UeCe Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas EDDocência/UNILAB. Atua com Assessoramento Pedagógico de implementação de Políticas Públicas Educacionais. Contribuição de autoria: Redação e correção. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7626016475687845> E-mail: antoniele.asms@gmail.com

veis para a perspectiva da formação docente. Além disso, as produções supramencionadas foram identificadas com colaborações interdisciplinares e internacionais, evidenciando sua relevância no contexto das discussões em cenário global para a pesquisa educacional. As conclusões destacaram a importância do grupo EDDocência como um centro de excelência na produção de conhecimento em Educação no estado do Ceará.

Palavras-chave: Pesquisa Qualitativa. Produção acadêmica. Formação docente. Interdisciplinaridade. Formação de Pesquisadores.

Abstract

The study investigated the academic production of the Education, Diversity and Teaching Studies and Research group at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia - EDDocência - Unilab, focusing on its contribution to the area of Education. The group was created and registered in the Directory of research groups of the National Council for Scientific and Technological Development - CNPq, in 2019. It is made up of researchers and students from two public higher education institutions, one federal and one state, with experience training located at graduation in scientific initiation projects and extension, art and culture projects. It also has postgraduate students linked to three different postgraduate programs, with the participation of master's and doctoral students. From this group of subjects, the conclusion and publication of 02 theses and 19 dissertations that discuss teacher training are recorded. In view of the above, this investigation aims to map the academic production of the EDDocência Group in the context of stricto sensu postgraduate studies, considering the research topics covered, the methods used and the potential impact of its publications. Using a qualitative approach and the application of questionnaires as a technical procedure, the main topics of interest to the group were identified, highlighting teacher training, innovative pedagogical practices and educational technology. The results revealed a diverse and comprehensive academic production, as the development of this research has a significant influence within the academic community as it highlights in its scenarios the unveiling of transformations and understandings of educational dialectics that are inescapable from the perspective of teacher training. Furthermore, the aforementioned productions were identified as interdisciplinary and international collaborations, highlighting their relevance in the context of discussions on a global stage for educational research. The conclusions highlighted the importance of the EDDocência group as a center of excellence in the production of knowledge in Education in the state of Ceará.

Keywords: Qualitative Research. Academic production. Teacher Education. Interdisciplinarity. Researcher Training.

Introdução

A produção acadêmica desempenha um papel crucial no avanço da educação e no aprimoramento da prática docente. O presente estudo objetiva mapear a produção acadêmica do Grupo EDDocência no contexto da pós-graduação stricto sensu, considerando os temas de pesquisa abordados, os métodos empregados e o potencial impacto de suas publicações. Utilizando a abordagem qualitativa, foram identificados os principais tópicos de interesse do grupo, destacando-se a formação de professores, práticas pedagógicas inovadoras e tecnologia educacional.

A análise desses trabalhos não apenas contribui para qualificar os estudos desenvolvidos pelo Grupo em pauta, mas também mede sua influência na educação pública. Examinando sistematicamente as pesquisas, é possível identificar tendências, lacunas de conhecimento e áreas de destaque, fornecendo subsídios valiosos para o aprimoramento das práticas educacionais e políticas públicas.

Este estudo visa evidenciar a relevância das pesquisas do Grupo EDDocência e seu impacto na educação pública, a circunstância é perceptível a partir do desenvolvimento de pesquisas que são vinculadas a profissionais em atuação e ação nas escolas, ou seja, seus profissionais estão vinculados aos processos da práxis no qual incidem no objeto de estudo específico da Educação. Posto isto, promover a inovação, qualidade do ensino e desenvolvimento contínuo do campo educacional requer ao docente na investigação científica a dialética que consiste no pensar crítico entre a teoria e prática como práxis.

A análise das teses e dissertações do Grupo EDDocência é uma contribuição essencial para compreender e aprimorar a prática educacional, mapeando áreas de pesquisa, temas recorrentes, metodologias e contribuições específicas. Por isso, a disseminação dos resultados e reflexão

sobre seu impacto fortalece o papel do grupo como agente de mudanças no cenário educacional, inspirando outros profissionais e instituições a seguirem seu exemplo de excelência e comprometimento com o magistério e com a educação compreendida como humanização.

O grupo de pesquisa EDDocência, coordenado pelos professores Dr. Elcimar Simão Martins, Dra. Sinara Mota Neves de Almeida e Dra. Elisângela André da Silva Costa, na Unilab Redenção, tem buscado contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da formação docente. Sua atuação articula diferentes projetos que visam abordar temas relacionados à didática, trabalho docente, vida e formação docente para a elaboração de trabalhos de mestrado e doutorado.

Os grupos de pesquisa desempenham um papel fundamental no contexto das pós-graduações, oferecendo um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico, a produção de conhecimento e a formação de pesquisadores. Diversos autores destacam a importância desses grupos como catalisadores do avanço científico e da excelência acadêmica, pois o pesquisador não opera de forma isolada nem produz conhecimento de maneira solitária (Gatti, 2005).

Os grupos de estudos e pesquisa representam ambientes de aprendizado em constante evolução, nos quais alunos e professores se envolvem ativamente, promovendo discussões e, por vezes, conduzindo investigações científicas que contribuem para o avanço da sociedade. Essa dinâmica fortalece o tripé "Ensino, Pesquisa e Extensão" que a Universidade busca promover. Ao longo de suas trajetórias acadêmicas, a instituição fomenta o diálogo, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento e a maturação de ideias, colaborando para a formação de um pensamento crítico, que pode resultar em novas perspectivas e na transformação do mundo. À medida que os professores se tornam pesquisadores e compartilham suas descobertas por meio de publicações, assumem um compromisso social com a comunidade, oferecendo um retorno valioso à Universidade e à sociedade como um todo.

A importância do grupo de pesquisa EDDocência reside na sua contribuição para a produção de conhecimento científico na área da educação, promovendo a reflexão crítica sobre didática, práticas pedagógicas, metodologias de ensino e formação de professores. Além disso, proporciona um ambiente propício para o diálogo e a troca de experiências entre pesquisadores, fortalecendo a comunidade acadêmica e estimulando a construção coletiva do conhecimento. A orientação oferecida pelo grupo investigado auxilia os pesquisadores no desenvolvimento de suas investigações, contribuindo para a qualificação profissional e acadêmica dos envolvidos.

Algumas das atividades realizadas pelo grupo incluem: 1. Orientação de Pesquisas; 2. Realização de Estudos e Pesquisas; 3. Promoção de Debates e Discussões; 4. Publicação de Resultados; 5. Participação em Eventos Científicos; 6. Colaboração Interinstitucional e 7. Desenvolvimento de Projetos de Extensão. Essas atividades desempenhadas pelo grupo demonstram seu compromisso com a excelência acadêmica, a inovação educacional e o avanço da formação docente, contribuindo significativamente para o fortalecimento da área da educação.

A confluência de atividades propostas e desenvolvidas no Grupo EDDocência impulsionam o processo de produções acadêmicas aliadas a uma fecunda perspectiva de abertura para compreensões e interpretações sobre as transformações da dimensão sobre a formação e trabalho docente. Portanto, as diversas atividades desenvolvidas fortalecem o conhecimento intelectual com reverberações entre as interações sociais e a Educação como prática social.

Aporte teórico-metodológico

No contexto do grupo em lide, a pesquisa qualitativa foi essencial para identificar padrões emergentes, tendências, lacunas no conhecimento e *insights* valiosos que podem orientar futuras investigações. Ao adotar o método de pesquisa por questionário para a coleta de dados pontuais para a realização deste estudo podemos capturar nuances e complexidades que não seriam facilmente acessíveis por meio de abordagens puramente quantitativas.

Yin (2018, p.117) destaca a importância da triangulação, argumentando que "a triangulação é uma das técnicas de pesquisa mais importantes para melhorar a validade e a confiabilidade da pesquisa qualitativa", enfatizando que a utilização de múltiplos métodos e fontes de dados fortalece os achados da pesquisa, permitindo aos pesquisadores abordarem as complexidades dos fenômenos investigados. A relevância da teoria na pesquisa qualitativa nos fornece um quadro conceitual para interpretar os dados e fazer conexões com o conhecimento existente em uma determinada área. Logo, um plano de pesquisa detalhado fornece orientação clara sobre os objetivos, métodos e procedimentos da investigação, facilitando a comunicação e a colaboração entre os pesquisadores e as partes interessadas.

A pesquisa qualitativa oferece flexibilidade aos pesquisadores para explorar novas direções, sendo valiosa em grupos interdisciplinares, pois facilita a integração de diversas perspectivas. Além de complementar abordagens quantitativas, ela proporciona uma visão mais holística e profunda dos temas investigados.

Em relação aos procedimentos técnicos sobre o estudo apresentado, foi aplicado um questionário/formulário para a turma de pesquisadores (14 integrantes) do grupo EDDocência com 05 perguntas, para identificação das produções acadêmicas dos participantes do grupo. A base de dados coletadas serviu para compreender as ações empreendidas de pesquisas e posicionamentos diretos dos autores com seus estudos.

Em concordância com o pensamento de Ribeiro (2008, p.13) sobre o procedimento do questionário para coleta de dados, foi possível perceber que a técnica proporcionou alguns aspectos favoráveis e reflexivos para os sujeitos participantes que reverberaram nas respostas, como: "questões padronizadas garantem uniformidades" e "deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas". Esses pontos favoráveis que a técnica pode demonstrar segundo o autor, em relação ao estudo apresentado neste artigo, as respostas garantiram o enfoque de estudo do Grupo EDDocência e que a flexibilidade de tempo requisitou o pensamento crítico sobre o processo e desenvolvimento de estudos dos participantes, sendo assim, essas designações pautadas pela técnica estabeleceram conexões e legitimidade nas produções científicas do Grupo EDDocência.

Após a identificação das produções acadêmicas, procedemos com a análise das teses e dissertações identificadas.

Resultados e discussões

O Grupo EDDocência tem se destacado recentemente, com 85.7% de sua produção voltada para dissertações de mestrado. Essa ênfase reflete o compromisso do grupo com a excelência acadêmica e a formação de profissionais altamente qualificados. Nesse entendimento, esses profissionais carregam em sua formação uma das características que identifica as dimensões do ensino universitário que é quando se propõe a desenvolver o "permanente exercício da crítica" em seus estudantes (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p.15). Algumas considerações podemos tecer sobre o desenvolvimento do exercício permanente dessa crítica quando se torna notável o ingresso de estudantes em diversos programas de pós-graduação no estado do Ceará, especialmente na modalidade de doutorado, fato evidenciado no Grupo EDDocência.

A contribuição do Grupo para a formação de novos pesquisadores de alto nível é inegável, pois a qualidade e relevância das dissertações de mestrado produzidas têm preparado os estudantes de forma excepcional para ingressarem em programas de doutorado. Esse cenário evidencia não apenas a competência do grupo em orientar e formar mestres qualificados, mas também sua influência positiva no avanço da pesquisa e da educação no estado do Ceará. O avanço desses profissionais ou estudantes da formação inicial podemos considerar por meio em que essas qualificações estão sendo desenvolvidas e relacionadas com as produções acadêmicas que se apresentam em "articulação com a teoria e ancorada na reflexão", como é explicado por Pimenta e Almeida (2009, p. 22) ao dizer que as transformações das ideias, experiências, vivências e práticas podem transformar-se em conhecimento.

A produção de dissertações de mestrado desempenha um papel fundamental na preparação e entrada de novos estudantes em programas de doutorado. Essas dissertações representam um importante marco na formação acadêmica, pois permitem aos estudantes desenvolverem habilidades de pesquisa, análise crítica e produção de conhecimento. Ao se envolverem em projetos de dissertação durante o mestrado, os alunos adquirem experiência prática na condução de estudos acadêmicos, o que os prepara para os desafios mais avançados dos programas de doutorado.

Através do apoio e orientação oferecidos pelo EDDocência, os estudantes têm encontrado oportunidades para desenvolver suas habilidades acadêmicas e científicas, preparando-se adequadamente para os desafios e exigências dos programas de doutorado. Dessa forma, o grupo não apenas promove a continuidade dos estudos avançados, mas também contribui significativamente para o fortalecimento da pesquisa e da produção científica na região.

A qualidade e relevância das dissertações de mestrado são cruciais para a transição bem-sucedida para o doutorado. Ao produzirem trabalhos de alta qualidade, os estudantes demonstram sua capacidade de realizar pesquisas acadêmicas rigorosas e contribuir para a produção de conhecimento em suas áreas de estudo. Além disso, as dissertações fornecem uma base sólida para os futuros projetos de pesquisa que os estudantes irão desenvolver durante o doutorado.

O grupo de pesquisa EDDocência destaca-se no cenário acadêmico por sua contribuição significativa à produção científica voltada para a formação docente e práticas pedagógicas. Com uma abordagem multidisciplinar e uma equipe de pesquisadores dedicados, o grupo tem como objetivo principal investigar e promover o aprimoramento contínuo da educação, com foco especial na preparação dos profissionais da área.

Uma das temáticas predominantes no trabalho do grupo é a formação docente, que representa uma parcela considerável de suas pesquisas, com aproximadamente 76.9%. Essa linha de investigação engloba estudos sobre os processos de formação inicial e continuada dos professores, bem como a análise das políticas educacionais e práticas relacionadas à capacitação docente. A compreensão dos desafios enfrentados pelos educadores em seu desenvolvimento profissional e as estratégias para sua superação são temas frequentes nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo.

Além disso, as práticas pedagógicas ocupam um espaço relevante nas atividades de pesquisa do EDDocência, com uma frequência de 38,5%. Nessa vertente, os pesquisadores se dedicam a investigar e analisar diferentes metodologias de ensino, estratégias didáticas inovadoras e experiências de sala de aula que promovam a aprendizagem significativa dos alunos. A reflexão sobre o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e a busca por práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas são aspectos centrais abordados pelo grupo.

Outra temática relevante explorada pelo EDDocência é a dos saberes docentes, com uma representatividade de 46,2%. Essa linha de pesquisa busca compreender os conhecimentos, competências e habilidades mobilizados pelos professores em sua prática profissional. Isso envolve investigações sobre os saberes teóricos e práticos que fundamentam a atuação docente, bem como a análise das representações sociais e identidades profissionais dos educadores. A valorização e reconhecimento dos saberes docentes como fundamentais para a qualidade da educação são objetivos centrais dessa linha de pesquisa.

O grupo EDDocência concentra-se em temas cruciais para a educação, como práticas pedagógicas e saberes docentes (PIMENTA, 1999; FRANCO, 2006), mas tem como ênfase proposta para suas temáticas de pesquisas os estudos sobre a Formação Docente e Didática. No Grupo EDDocência a atribuição desses eixos para suas pesquisas fortalece a indissociabilidade que deve existir para o campo epistemológico sobre a Formação de Professores e Didática.

Compreendendo ser um campo fundamental de estudos no grupo EDDocência, a Didática é a área científica das estratégias de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, empreende o sentido do pensamento crítico dialógico (FREIRE, 1996) como condição formativa e crucial para os docentes, algo que eleva a concepção e entendimento para a atuação docente e busca ressignificação para o desenvolvimento da práxis.

Além dos temas elencados como prioritários, o grupo EDDocência tem apresentado em sua produção acadêmica uma variedade de estudos que abrangem outras áreas importantes da educação. Dentre esses estudos, destacam-se pesquisas sobre Estágio Supervisionado, que visam compreender e aprimorar a prática de supervisão de estágios na formação de professores, garantindo uma transição mais eficaz da teoria para a prática profissional.

Algumas temáticas tem se destacado no grupo EDDocência, como: a) Ensino de Língua Estrangeira, b) Avaliação de Aprendizagem, c) Conhecimentos Tradicionais / valorização e resgate dos saberes locais, culturais e tradicionais, e d) História de Vida. Em relação ao Ensino de Língua Estrangeira, as discussões estão dispostas na abordagem dos métodos, abordagens e estratégias para o ensino de idiomas, bem como o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais nos alunos. Já na Avaliação de Aprendizagem também tem sido objeto de estudo, investigando diferentes abordagens avaliativas, instrumentos e práticas de avaliação que promovam uma avaliação formativa e mais alinhada aos objetivos educacionais. Além disso, o grupo EDDocência tem se dedicado a pesquisas sobre Conhecimentos Tradicionais, buscando valorizar e resgatar os saberes locais, culturais e tradicionais como parte integrante do processo educativo, promovendo assim uma educação mais inclusiva e contextualizada. Por fim, a História de Vida tem sido explorada como uma ferramenta de pesquisa e reflexão sobre as experiências pessoais e profissionais dos educadores, permitindo uma compreensão mais profunda de suas trajetórias e práticas pedagógicas.

Essa diversidade de temas refletem o compromisso do grupo EDDocência em abordar questões relevantes e atuais no campo da educação, contribuindo para um conhecimento mais amplo e abrangente sobre os desafios e possibilidades do contexto educacional contemporâneo.

Atualmente, surgem diversos questionamentos na área da pesquisa educacional: pode-se qualificar o que é produzido em dissertações de mestrado como pesquisa de fato? Seriam as dissertações apenas iniciações ou ensaios? E quanto aos trabalhos de doutorado, como deveriam ser

classificados? Os desafios metodológicos e teóricos continuarão a influenciar a produção científica na área da educação, demandando atenção dos analistas (GATTI, 2005; ALVESMAZOTTI, ANDRÉ, 2001; 2006; BIANCHETTI, 2009; BIANCHETTI, VALLE E PEREIRA, 2015).

A resposta para algumas dessas perguntas é uma construção coletiva do processo de formação de professores e pesquisadores que levam seus trabalhos para além da academia.

Considerações finais

O caminho para realizar pesquisa é vivenciado na prática, e esse processo de aprendizagem é contínuo, permitindo aos estudantes evoluírem em sua capacidade crítica e em suas habilidades de elaboração e execução de pesquisas. Os alunos aprendem a organizar e expressar suas ideias por escrito, gerando reflexões e hipóteses que conectam teoria e prática.

A formação de indivíduos implica em levá-los a compreender o mundo que os cerca, e a pesquisa desempenha um papel fundamental nesse processo. Um dos objetivos dos grupos é desenvolver um sujeito ativo nas decisões, capaz de pensar e dialogar de acordo com suas próprias críticas, desde a escolha do grupo até os temas a serem debatidos. Nesse contexto, o grupo EDDocência cria em seu movimento de pensar pesquisadores e professores aptos a formar e transformar a realidade local de modo a contribuir com uma sociedade mais inclusiva e diversa.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.113, p. 5164, 2001.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. **A jovem pesquisa educacional brasileira**. Curitiba: Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n. 19, p. 1124, 2006.

BIANCHETTI, Lucidio. **Dilemas da pós-graduação**: gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. **O fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. "Saberes Pedagógicos e Prática docente". **Livro de Anais do XIII ENDIPE**: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. Recife: edições Bagaço. 2006.

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

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional**: Dialogia e qualidade. *Revista Brasileira de Educação*, 30, 124-132, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Araxá, v. 4, n. 4, p. 129-148, 2008.

YIN, Robert. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

**DOCENTES EM INÍCIO DE CARREIRA EM CONTEXTO DE INCLUSÃO:
CONTRIBUTOS DE PESQUISAS PRODUZIDAS NO EDUCAS/UECE**

**TEACHERS AT THE BEGINNING OF THEIR CAREERS IN AN INCLUSION CONTEXT:
CONTRIBUTIONS FROM RESEARCH PRODUCED AT EDUCAS/UECE**

Antonio Carlos de Sousa²⁴⁴

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Lyanna Lourdes Lima Leal²⁴⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Emanoela Vieira Mendes de Sousa²⁴⁶

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Isabel Maria Sabino de Farias²⁴⁷

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Resumo

Iniciar na carreira docente, quer na Educação Básica quer na Educação Superior, não é tarefa fácil, sobretudo, quando os docentes se percebem ante a inclusão de estudantes com deficiência. A profissão docente por si só já se revela como uma atividade laboral complexa, dada sua relação com os conhecimentos socioculturais (re)produzidos ao longo da história, bem como pela necessidade de saberes específicos à profissão, saberes esses naturalmente instáveis. Partindo dessa premissa, este escrito tem como objetivo apresentar três trabalhos acadêmicos produzidos [ou em produção] por pesquisadores em formação do PPGE/UECE concernentes à atuação de docentes em início de carreira em um cenário de inclusão. Essas pesquisas, de abordagem qualitativa, possuem como focos temáticos: desenvolvimento profissional e conhecimento docente. Consideramos que os três estudos podem potencializar as discussões no campo da formação de professores, em especial no contexto da educação inclusiva, temática emergente e em desenvolvimento no grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Palavras-chave: Docente em início de carreira. Inclusão educacional. Formação de professores.

244 **Antonio Carlos de Sousa**, ORCID: 0000-0002-8650-794X. Professor na Secretaria Municipal de Educação de Russas - SEMED. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Pedagogo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Contribuição de autoria: Escrita e discussão dos dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4899646358053479> E-mail: adesousa491@gmail.com

245 **Lyanna Lourdes Lima Leal**, ORCID: 0000-0002-6168-2784. Universidade Estadual do Ceará; Programa de Pós-Graduação em Educação; Secretaria Municipal de Educação. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Professora efetiva do Ensino Fundamental na rede pública de ensino no município de Fortaleza. Contribuição de autoria: colaborou com a escrita, discussão e formatação deste texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8356822406098908> E-mail: lyanna.leal@aluno.uece.br

246 **Emanoela Vieira Mendes de Sousa**, ORCID: 4581-1092-2944-0197. Professora no Instituto Federal do Ceará - IFCE. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Contribuição de autoria: Discussão dos dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0000000000000000> E-mail: emanoelaletraslibras@gmail.com

247 **Isabel Maria Sabino de Farias**, ORCID: 0000-0003-1799-0963. Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq-1D. Contribuição de autoria: Revisão e finalização do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4537311001790225> E-mail: isabel.sabino@uece.br

Abstract

Starting a teaching career, whether in Basic Education or Higher Education, is not an easy task, especially when teachers are faced with the inclusion of students with disabilities. Based on this premise, this writing aims to present three academic works produced [or in production] by researchers in training at PPGE/UECE concerning the performance of teachers at the beginning of their careers in an inclusion scenario. These qualitative research studies have the following thematic focuses: professional development and teaching knowledge. We consider that the three studies can enhance discussions in the field of teacher training, especially in the context of inclusive education, an emerging theme under development in the Education, School Culture and Society (EDUCAS) research group at the State University of Ceará (UECE).

Keywords: Teacher at the beginning of his career. Educational inclusion. Teacher training.

Introdução

A Educação, em uma perspectiva de "processo inclusivo", possui a incumbência de ofertar um ensino "equitativo" para todos os estudantes (OLIVEIRA, 2017, p. 50). Partindo disso, é de se supor que os professores, ao longo de sua atuação profissional, inclusive no início da carreira, encontrem demandas provenientes da inclusão de pessoas com deficiência nos processos formativos (SANTOS; FALCÃO, 2020).

Justamente quando se encontram em um momento crítico do seu desenvolvimento profissional – nos primeiros anos de docência, também nomeado de inserção na profissão, os professores na contemporaneidade, mais do que noutro período histórico, são demandados a ensinar alunos com necessidades educacionais específicas, tornando ainda mais complexo sua entrada no magistério, e porque não dizer, sua permanência na profissão.

Ante essa situação, o grupo de pesquisa *Educação, Cultura Escolar e Sociedade* (EDUCAS), criado em 2006, têm realizado nos últimos anos, pesquisas que concernem a formação docente, sobretudo, ao professor iniciante em contexto de inclusão e as inferências do seu processo formativo, atuação e desenvolvimento profissional.

O EDUCAS, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 15 de dezembro de 2006, está vinculado ao Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O grupo possui um *blog* que rotineiramente posta os informes e ações realizadas: <http://educas.com.br/blog/>.

Desde a sua constituição, o EDUCAS vem tecendo investigações e discussões no campo da formação de professores, foco de estudo dos seus integrantes, que atuam na Educação Básica e na Educação Superior, além de estudantes de doutorado, de mestrado e de graduação/ iniciação científica.

O grupo encontra-se organizado em quatro linhas de pesquisa: Política, Planejamento e Gestão da Educação; História da Educação e Cultura Escolar; Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; e, Aprendizagem da Docência. As três pesquisas em destaque nesse texto estão associadas às duas últimas linhas, bem como a investigação maior apoiada pelo CNPq e intitulada "Docência na Educação Superior: um estudo com professores iniciantes em cenário de inclusão" (FARIAS, 2020). Este estudo focaliza professores em inserção profissional na universidade ante o crescente movimento de entrada de estudantes com deficiência neste contexto.

Levando em conta a relevância e ascensão das pesquisas que envolvem os primeiros anos da docência, objeto de estudo do EDUCAS em perspectivas distintas, este trabalho tem como objetivo apresentar três trabalhos acadêmicos produzidos [ou em produção] por pesquisadores em formação no PPGE/UECE concernentes à atuação de docentes em início de carreira em um cenário de inclusão. Estes estudos integram a linha de pesquisa "Formação Docente e Desenvolvimento Profissional", cujo intuito é o de investigar o desenvolvimento profissional do professor e o seu processo de aprendizagem no espaço escola. Assim sendo, as pesquisas em destaque realizam uma discussão a partir de dois focos temáticos: desenvolvimento profissional e conhecimento docente.

Desta maneira, propomos uma organização textual assim delineada: após essa introdução, já finalizada, discutiremos sobre o docente em início de carreira, onde realizamos a discussão teórica acerca do ciclo de vida docente e, conseqüentemente do docente iniciante; no tópico seguinte apresentaremos as pesquisas destalhas, concluídas ou em andamento, que focalizam o professor iniciante no contexto da Educação Básica ou da Educação Superior. Ao fim, as considerações finais, com ênfase nas convergências existentes nestes estudos e os possíveis contributos para o campo da formação de professores iniciantes.

O docente em início de carreira

O que caracteriza um docente em início de carreira? Acreditamos que essa seja a primeira pergunta que os pesquisadores [em formação] se fazem quando adentram às pesquisas sobre o tema. Um aspecto recorrente nas discussões sobre o professor em início de carreira reporta-se ao recorte temporal dessa atuação inicial, ou seja, até quantos anos de atuação no magistério um docente é considerado iniciante?

Quanto a isso, é importante ressaltar que não há um consenso entre os estudiosos dessa temática. Segundo Marcelo Garcia (2002), a nomenclatura "professor iniciante" caracteriza os docentes que possuem até cinco anos de experiência em sala de aula. Na perspectiva de Huberman (1995), um professor iniciante, para ser concebido como tal, deve situar-se nos três primeiros anos de atuação profissional. Tardif (2005), por sua vez, considera que tal período deve compreender os sete primeiros anos de atuação.

Há na literatura, portanto, diferentes caracterizações do tempo de atuação profissional que caracteriza os primeiros anos de docência, marcador importante e para o qual devemos atentar quando nos referirmos ao conceito de "docente em início de carreira" ou "professores iniciantes". Seja como for, o que se sobressai nesse debate é que as proposições em torno da temporalidade dos primeiros anos de docência se apoiam na perspectiva do ciclo de vida profissional do professor (ALMEIDA; REIS; GOMBOEFF; ANDRÉ, 2020).

Além do aspecto da temporalidade, reconhecemos, fazendo coro com diversos autores, que prevalece certa confusão terminológica e epistemológica em torno da expressão professor iniciante e "professores ingressantes", aplicados como sinônimos, quando na verdade não o são. Sobre essa tendência, Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 02) alertam que o crescimento das discussões sobre o assunto tem sido acompanhado pelo "uso indiscriminado desses termos, sugerindo, no nosso entendimento, uma falsa polissemia". As referidas autoras consideram as denominações professores iniciantes e principiantes sinônimas, reportando-se a docentes que:

[...] iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores, [...] definido de inserção profissional. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 04).

O professor iniciante, portanto, caracteriza o professor que está em início de carreira; àquele que está, conforme Alves (2017, p. 31), "ingressando na profissão", não mais como estagiário, por exemplo, mas "constituindo-se como profissional no contexto de trabalho [...]", vivenciando, dessa maneira, sua [primeira] inserção profissional.

Sob à ótica de Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 123), o momento da inserção profissional configura um período obrigatório de transição de estudante (em formação inicial) para profissional habilitado, caminhando em direção à constituição de sua identidade docente e autonomia. Assim sendo, um tempo de inúmeras e intensas aprendizagens profissionais, uma fase "tão importante quanto difícil na constituição da carreira do professor" (LIMA, 2004, p. 86), cujas circunstâncias são repletas de desafios, angústias, incertezas e descobertas, os quais movimentam e sedimentam aprendizagens.

Marcelo Garcia (1999) assevera que esse momento é justamente o instante no qual os docentes transitam, por assim dizer, pelo processo de aprender a ensinar, de se tornar um profissional professor mediante o contato direto com a realidade concreta do trabalho, especialmente, com a prática docente. Ser professor é, de modo geral, desafiador, tornando-se ainda mais complexo quando esse profissional, especialmente aquele em início de carreira, encontra-se inserido em um cenário de inclusão de alunos com deficiência, como é o caso do interesse dessas pesquisas analisadas.

Caracterizando as pesquisas no EDUCAS: o que nos mostram?

Nesta seção, detalharemos, três pesquisas de mestrado produzidos [ou em produção] por pesquisadores do grupo de pesquisa EDUCAS vinculado ao PPGE/UECE. Os estudos são inseridos na linha de pesquisa "Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação", vinculado ao Núcleo 1 - "Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação" do PPGE/UECE.

Estas pesquisas se voltam para a investigação e análise em torno da atuação de docentes em início de carreira em um cenário de inclusão, a saber: o conhecimento de professores sobre Tecnologia Assistiva; a constituição da profissionalidade docente na perspectiva da educação inclusiva. Destacamos o título e a autoria destas pesquisas no Quadro 1.

Quadro 1: Pesquisas produzidas [ou em produção] no grupo de pesquisa EDUCAS, no período 03/2021 a 05/2024

Título	Autoria
Estudo com professores ingressantes na educação superior e seus conhecimentos sobre inclusão de estudantes com deficiência (concluído)	Antônio Carlos de Sousa
Professores iniciantes e a constituição de sua Profissionalidade na perspectiva da Educação Inclusiva (concluído)	Emanoela Vieira Mendes de Sousa
Tecnologia assistiva na formação e prática de professores iniciantes: usos e percursos na Educação Superior (em produção)	Lyanna Lourdes Lima Leal

Fonte: Elaborado com base nas produções das(es) autoras (es).

Essas pesquisas possuem aproximações teóricas em seus objetos de estudo, e evidenciam a pertinência das pesquisas no campo da formação do professor iniciante, mostrando-a como necessária e emergente, além de se encontrar como escopo dos estudos realizados pelos integrantes do EDUCAS.

O início ao ensino (MARCELO GARCIA, 1999) é marcado, como vimos, por tensões e desafios, erros e acertos. A docência, por si só, já tem se revelado um tanto complexa, quer pela reclamação de conhecimentos específicos, quer pelo fato de sua dinâmica se materializar em inúmeros contextos, cada um com sua singularidade, como é o caso do contexto da inclusão de estudantes com deficiência.

Uma ideia em consonância entre as três escritas analisadas é que a dinâmica do ensinar não se descola das demandas socio históricas contemporâneas, por isso mesmo não se constrói no vazio. Tanto quanto sujeitos crítico-reflexivos, necessitamos de indivíduos que se mostrem ativos/participativos no processo formativo de uma sociedade mais democrática em todos os aspectos, sobretudo, quanto à seguridade dos direitos sociais, e dentre eles, o direito à educação pública por anos negado às pessoas/estudantes com deficiência.

O exercício da docência requer do professor muito além do conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado. E quando nos referimos ao professor iniciante em cenário de inclusão educacional, a prática docente irá envolver aspectos sobre como ensinar para toda a turma sem gerar exclusão, para quais alunos (quais deficiências?), quais metodologias/ estratégias utilizar de forma adaptar/adequar de forma mais acessível as atividades/ações/ vivências em sala.

Haja vista essa compreensão, o contato com a inclusão em educação, quer na sua passagem como estudante na Educação Básica ou Superior, quer como docente no magistério superior, possibilitar (ou deveria possibilitar) a aquisição de conhecimentos não apenas próprios ao magistério nesse nível de ensino (Educação Superior), mas àqueles que podem servir como base para a adoção de práticas inclusivas na academia. Ficou claro nas discussões dos pesquisadores sobre o ensinar em contexto de inclusão que é por meio de experiências (in)diretas em situações escolares inclusivas, cujos estudantes com deficiências são protagonistas, que os docentes em início de carreira conseguem (re)configurar suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a articulação desses conhecimentos com a prática docente é primordial no período da inserção profissional, pois será a partir deles que o professor irá desenvolver estratégias e metodologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, refletindo sobre sua própria atuação docente. A formação inicial de professores é identificada nos três estudos como não dando conta da realidade da sala de aula, reforçando o hiato entre a teoria e a prática docente e a necessidade de fortalecimento desse binômio. A atuação docente exige dos docentes iniciantes mais do que o domínio dos conteúdos específicos/saberes disciplinares a serem ministrados

Ensinar em contexto de inclusão exige dos educadores uma postura crítico-reflexiva que seja aberta ao novo e que possibilite o repensar de suas práticas em uma perspectiva inclusiva em um contexto educacional que vem sendo permeado pela premissa de uma escola plural e diversa.

Sentimentos como medo e insegurança podem se fazer presente, por isso é fundamental que esse período possa ser percorrido com incentivo e políticas de apoio responsáveis por fomentar nesse iniciante uma postura tomada de aprendizados que possam fortalecer o seu fazer pedagógico.

Posto isto, a primeira pesquisa, dentre as que apresentamos neste escrito, é de autoria de Antonio Carlos de Sousa, e tem como título "Estudo com professores ingressantes na Educação Superior e seus conhecimentos sobre a inclusão de estudantes com deficiência" (2023). O objetivo dessa investigação foi compreender como professores ingressantes (PI), atuantes na Educação Superior, vêm constituindo seus conhecimentos profissionais docente acerca da inclusão de estudantes com deficiência nesse nível de ensino e as reverberações dessa constituição na (re)construção de sua profissionalidade docente.

Os resultados da pesquisa de Sousa (2023) indicam que os conhecimentos específicos da docência e concernentes à inclusão de sujeitos outros nas escolas/universidades, no nosso caso, de estudantes com deficiência, quando existentes, são constituídos a partir do contato direto com esses discentes; apontaram que, embora haja matrículas de estudantes com deficiência na universidade estudada, os professores ingressantes tiveram ínfimos e rápidos contatos com esses estudantes; sinalizaram, ainda, que esses professores, em uma nova inserção profissional, percebem-se "despreparados" para a dinâmica do ensinar os estudantes com deficiência, "despreparo" esse justificado pela não qualificação para essa atuação por parte da própria universidade.

A pesquisa seguinte tem como autora Emanoela Vieira Mendes de Sousa com o trabalho intitulado "Professores iniciantes e a constituição de sua profissionalidade na perspectiva da Educação Inclusiva" (2023). O estudo teve finalidade de compreender como professores iniciantes, que atuam na Educação Básica em escolas municipais situadas em Umirim/CE, vêm constituindo sua profissionalidade no contexto de inclusão educacional. No plano metodológico, a investigação ocorreu sob os pressupostos de uma abordagem qualitativa, por meio de um Estudo de Caso instrumental.

A pesquisa de Lyanna Lourdes Lima Leal encontra-se em andamento e tem como título "Tecnologia assistiva na formação e prática de professores iniciantes: usos e percursos na Educação Superior", tendo sua defesa prevista para maio de 2024. Busca analisar os conhecimentos que os professores da Educação Superior detêm sobre o assunto da Tecnologia Assistiva e como estes reverberam no desenvolvimento de práticas inclusivas de ensino. Através da investigação qualitativa, o estudo realiza um estudo de caso com viés na narrativa, mediada por um Caso de Ensino (FARIAS; MUSSI, 2021).

Consideramos que as pesquisas em tela possuem um importante papel no contexto educacional e inclusivo, além de possibilitarem reflexões que são gestadas com ênfase no professor iniciante, objeto de estudo das pesquisas do EDUCAS, que exige novas discussões e constante reflexões. Ainda, esse cenário, nos possibilitou reconhecer a centralidade da inclusão na formação do professor

Considerações finais

Com o intuito de apresentar três trabalhos acadêmicos produzidos [ou em produção] por pesquisadores em formação do PPGE/UECE concernentes à atuação de docentes em início de carreira em um cenário de inclusão no campo de pesquisas do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), este trabalho trouxe pesquisas de mestrado que tem como objeto de estudo o professor iniciante, considerando os seguintes focos temáticos: desenvolvimento profissional e conhecimento docente.

As pesquisas aqui explicitadas conversam entre si à medida que possibilitam o repensar de práticas inclusivas em um contexto tão singular na vida docente: os seus anos iniciais de trabalho. Ainda, a leitura, análises e discussão dos aportes teóricos nos possibilitou inferir que o movimento de inclusão educacional instaura um novo paradigma no contexto educacional, que o fenômeno da inclusão realoca a concepção do termo "diversidade", colocando as diferenças dos estudantes com deficiência como potencialidades e não mais como limitações.

É cabível mencionar que a articulação dos estudos possibilitada dentro do grupo de pesquisa EDUCAS, fortalecer as discussões e proporcionar processos reflexivos entre seus participantes. Esse espaço de crescimento, se constitui como fundamental para os estudantes de pós-graduação ao ressignificarem seus conhecimentos através do diálogo, das leituras e dos estudos desenvolvidos.

Em suma, o exercício da docência requer a articulação de diversos saberes, como saberes curriculares, disciplinares e experienciais, principalmente, em cenário de inclusão em que o do-

cente deverá adequar conteúdos, metodologias e estratégias para ensinar a uma turma plural e heterogênea. Ademais, enfatiza-se a necessidade de fomentar a qualidade na formação inicial de docentes, nos aspectos pedagógicos que favoreçam à prática docente em cenário de inclusão educacional.

Referências

ALMEIDA, P. C. A, de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A, de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista eletrônica de educação**, v 14, 1-20, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 08 jan de 2024.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 29 dez 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias; MUSSI, Amali de Angelis (Orgs.). Seção Temática - Casos de ensino na pesquisa e na formação de professores. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, v, 29, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3841>. Acesso em: 29 dez 2023.

MARCELO GARCIA, C. **Los profesores como trabajadores del conocimiento**. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, n. 30, 2002. p. 27-56. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20762/20602>. Acesso em: 28 dez 2023.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. V. M. de. et al.. Ensino Superior: a experiência no acompanhamento à pessoa com deficiência visual no Núcleo de Acessibilidade da Urca (NUARC). In livro: BATISTA. M. T. de O.; ARAÚJO. F. R. D.; LOPES. W. de J. F. [org.]. **Desafios da inclusão e diversidades na formação docente: desdobramentos e possibilidades**. Fortaleza: EdUECE; IMPRECE, 2017.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de professores e inclusão escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação Especial Inclusiva e Formação de professores: contribuições teóricas e práticas**. Appris. Fortaleza, 2020, p. 13-26.

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

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

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FRAÇÕES, A PARTIR DA RÉGUA DE CARPINTEIRO, AOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA

A DIDACTIC PROPOSAL FOR TEACHING FRACTIONS, USING THE CARPENTERS RULER, FOR PEDAGOGY UNDERGRADUATE STUDENTS

Sabrina de Sousa Paulino²⁴⁸

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM)

Resumo

A preocupação crescente com a qualidade do ensino de matemática, assim como a preparação adequada de futuros professores, tem recebido cada vez mais o foco de pesquisadores brasileiros. A lacuna existente entre a teoria e a prática tem evidenciado a necessidade de recursos que auxiliem na reformulação dos processos formativos desses profissionais. Dessa forma, esse estudo tem como objetivo evidenciar a régua de carpinteiro (*carpenters ruler*), contida no tratado do século XVI, *A Booke Named Tectonicon* (1605), como recurso didático voltado para a formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia da UECE, a partir do processo de graduação do instrumento. Para isso, foram realizadas uma análise minuciosa e uma breve discussão acerca da grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e das potencialidades presentes no processo de graduação da régua de carpinteiro, seguindo uma metodologia qualitativa de cunho descritivo. Ademais, foi apresentada uma proposta didática, visando relacionar a Sequência Didática com a construção de uma interface entre história e ensino. A partir desse processo, foi possível observar a grande carga de conhecimentos matemáticos dispostas ao longo da grade curricular do curso de Pedagogia da UECE, destacando a necessidade de uma formação inicial que forneça maior suporte teórico e metodológico aos futuros professores que ensinam matemática. Além disso, destacaram-se os conhecimentos emergentes no processo de graduação da régua de carpinteiro, como unidades de medida do sistema imperial, conversão de unidades, frações e número misto, que a caracterizam, a partir de um tratamento didático adequado, como um recurso pedagógico advindo da história, podendo contribuir com o processo de ressignificação do conhecimento matemático, principalmente no que se refere ao conceito de frações. Assim, percebe-se a possibilidade de contribuição do instrumento com o processo formativo dos futuros professores que ensinam matemática.

Palavras-chave: Ensino de Fração. Formação de Professores. Régua de Carpinteiro. *A Booke Named Tectonicon*. Instrumentos Matemáticos.

Abstract

The increasing concern with the quality of mathematics education, as well as the adequate preparation of future teachers, has been receiving more and more attention from Brazilian researchers. The gap between theory and practice has highlighted the need for resources that assist in reformulating the training processes of these professionals. Thus, this study aims to highlight the carpenter's ruler, contained in the 16th-century treatise "A Booke Named Tectonicon" (1605), as a didactic resource aimed at the initial training of Pedagogy undergraduate students at State University of Ceará (UECE), based on the instrument's graduation process. To achieve this, a thorough analysis and a brief discussion about the curriculum of the Pedagogy undergraduate course at UECE were conducted, along with the potentialities present in the graduation process of the carpenter's ruler, following a qualitative descriptive methodology. Furthermore, a didactic proposal was presented, aiming to relate Didactic Sequence with the construction of an interface between history and teaching. Through this process, it was possible to observe the significant amount of mathematical knowledge throughout the curriculum of the Pedagogy course at UECE, highlighting the need for initial training that provides greater theoretical and methodological support to

248 Sabrina de Sousa Paulino, ORCID: 0000-0002-8309-8757. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Ciências e Tecnologia; Licenciatura em Matemática. É graduanda do curso de Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e membro do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM). Desenvolve projetos na área da Educação Matemática, com ênfase em História de Matemática. Contribuição de autoria: Pesquisa; Metodologia; Redação – Revisão e Edição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0498636147821812>
E-mail: sabrina.paulino@aluno.uece.br

future mathematics teachers. Additionally, the emerging knowledge in the graduation process of the carpenter's ruler was highlighted, such as units of measure from the imperial system, unit conversion, fractions, and mixed numbers, which characterize it, through adequate didactic treatment, as a pedagogical resource stemming from history, capable of contributing to the re-signification process of mathematical knowledge, particularly regarding the concept of fractions. Thus, the potential contribution of the instrument to the formative process of future mathematics teachers is perceived.

Keywords: Fraction Teaching. Teacher Training. Carpenters Ruler. A Booke Named Tectonicon. Mathematical Instruments.

Introdução

Debates sobre a importância de articular a teoria e a prática, tem se tornado frequentes no âmbito da Educação Matemática, principalmente no que diz respeito a formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática (Pereira, 2020; André, 2010). Sobre isso, Curi (2004, p. 76-77) observa que "[...] os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar, tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos [...]".

É nesse contexto, que se destacam os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM), vinculado a UECE. Dentre as linhas de pesquisa desenvolvidas por eles, ressalta-se o estudo da História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática, cujo objetivo é de ampliar os estudos dessas duas áreas de investigação no Brasil.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a História da Matemática torna possível a percepção de que a matemática é fruto de necessidades humanas emergentes ao longo da história. Dessa forma, evidencia-se aqui o processo de graduação do instrumento régua de carpinteiro (*carpenters ruler*), contido no tratado do século XVI, *A Booke Named Tectonicon* escrito por Leonard Digges (1520 - 1559), como recurso didático voltado para a formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia da UECE.

Para isso, foram realizadas uma análise minuciosa e uma breve discussão acerca da grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE e das potencialidades presentes no processo de graduação da régua de carpinteiro, seguindo uma metodologia qualitativa de cunho descritivo. Além disso, buscou-se, a partir de uma proposta didática, relacionar uma Sequência Didática (SD) com a construção de uma interface entre história ensino (Saito e Dias, 2013).

Assim, esse trabalho divide-se em alguns tópicos, sendo eles a introdução, na qual é abordada brevemente a temática e o objetivo geral proposto. Consequentemente, o aporte teórico-metodológico que explicita a articulação entre teoria e prática com a formação de professores. Em seguida, tem-se uma discussão acerca da grade curricular do curso de Pedagogia da UECE, com ênfase nas disciplinas da área de matemática. Já o tópico seguinte, descreve as potencialidades emergentes da régua de carpinteiro para o ensino de matemática. Por fim, propõe-se uma abordagem, a partir do instrumento, voltada para a formação inicial de professores que ensinam matemática.

Aporte teórico-metodológico

Para alcançar o objetivo proposto, inicialmente se fez necessário realizar uma análise no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia (Ceará, 2019), da UECE, com foco em sua grade curricular, seguindo uma metodologia qualitativa de cunho descritivo, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013), ocorre quando se realiza a descrição dos aspectos de um grupo estabelecendo relações entre eles.

Posteriormente, o estudo direciona seu foco para a régua de carpinteiro (*carpenters ruler*) de Digges (1605), embasando-se nos estudos de Paulino e Pereira (2021a, 2021b, 2021c), nos quais é possível observar o potencial dessa ferramenta como recurso didático. Com isso, propõe-se uma abordagem para explorar o conceito de frações a partir da régua de carpinteiro na formação inicial dos licenciandos de Pedagogia da UECE.

Nesse sentido, a proposta didática apresentada organiza-se a partir de um conjunto de atividades sistematizadas, a qual Guimarães e Giordan (2013) denominam "Sequência Didática". Assim, propõem-se as etapas de (1) Contextualização e investigação teórica, (2) Exploração matemática, (3) Aplicação, (4) Formalização do conhecimento, nas quais, o discente assumirá o papel de investigador durante o processo de construção do conhecimento.

Análise da grade curricular do curso de Pedagogia da UECE

Sabe-se que, o professor pedagogo detém, durante seu processo formativo, uma ampla multiplicidade de saberes. A partir disso, foi realizada uma análise no PPC de Licenciatura em Pedagogia (Ceará, 2019), da UECE, com ênfase na sua estrutura curricular, buscando identificar algumas características acerca da preparação dos futuros professores pedagogos para o ensino de matemática.

Notou-se que, dentre as disciplinas ofertadas, apenas duas são referentes a área da matemática, sendo: Matemática na Educação Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Matemática na Educação Infantil 2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo, ambas, de caráter obrigatório e ofertadas, respectivamente, no 5º e no 6º semestre da grade curricular do curso, a qual apresenta, posteriormente, a ementa de cada disciplina, como pode-se observar no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Ementas das disciplinas da área de Matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia da UECE

Disciplina:	Ementa:
Matemática na Educação Infantil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1. Construção do conhecimento matemático e desenvolvimento do raciocínio lógico; 2. Teorias da educação matemática; 3. Conceitos relativos aos eixos Números, Operações e Pré-Álgebra; 4. Tratamento de informações; 5. Desenvolvimento de conceitos matemáticos adequados ao contexto social e ao nível de desenvolvimento da criança; 6. História da matemática; 7. Metodologias de ensino da matemática; 8. Seleção de materiais didáticos adequados para o trabalho com os eixos mencionados.
Matemática na Educação Infantil 2 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1. Diretrizes oficiais para o ensino da Matemática; 2. Construção do espaço e senso espacial; 3. Topologia; 4. Geometria; 5. Sistemas e instrumentos históricos de mensuração de grandezas (comprimento, área, volume, tempo e massa); 6. Sólidos geométricos, figuras planas e suas relações; 7. Eixos: Espaço e Forma, Grandezas e Medidas; 8. Tratamento da informação; 9. Objetos de aprendizagem; 10. Softwares educativos para o ensino de Matemática.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir do PPC de Licenciatura em Pedagogia da UECE (Ceará, 2019)

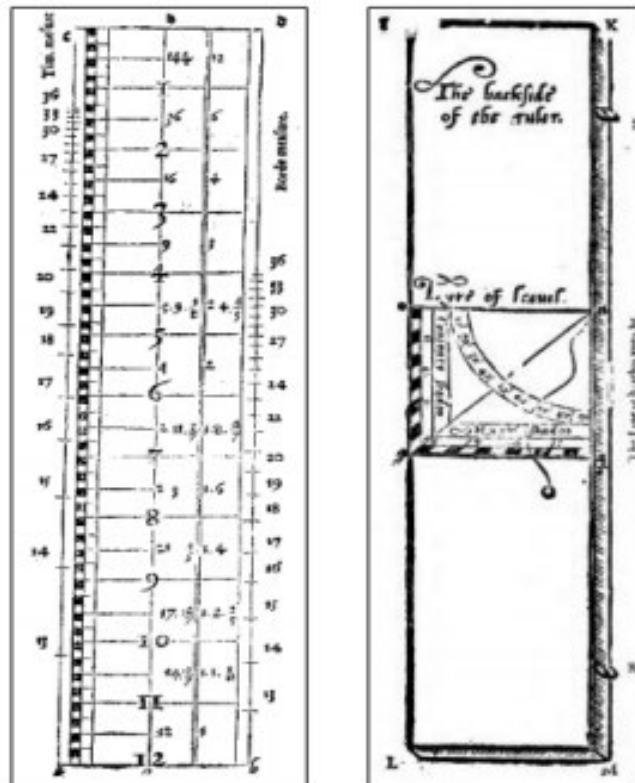
Assim, percebe-se inicialmente a grande quantidade de conceitos distribuídos em apenas duas disciplinas ao longo de todo o curso, fator que pode contribuir para uma formação insuficiente em conhecimentos e procedimentos matemáticos. Contudo, no que se refere as formas de ensino, destaca-se também a presença de tópicos como a História da Matemática e a utilização de recursos advindos da história, como instrumentos de mensuração de grandezas, evidenciando uma tentativa de relacionar história e ensino (Fried, 2014).

É a partir desse contexto que se observa a oportunidade de construir propostas didáticas, voltadas a construção de conhecimentos matemáticos, na formação docente de futuros professores pedagogos com o auxílio de recursos históricos.

A régua de carpinteiro de Leonard Digges (1605)

Descrita no decorrer dos capítulos XII a XVIII do tratado *A Booke Named Tectonicon*, publicado pela primeira vez em Londres no ano de 1556, escrito por Leonard Digges, a régua de carpinteiro (Figura 1) é um instrumento de medidas, composto por duas partes (frente e trás), que busca atender as demandas presentes no século XVI.

Figura 1 – O instrumento régua de carpinteiro de Digges (1605)



Fonte: Adaptado de Digges (1605, XI, XIII)

Destaca-se para esse estudo a parte da frente do instrumento, assim como o primeiro conjunto de escalas graduadas contidas nela (Tabela 1). Segundo Paulino e Pereira (2021a, 2021b, 2021c), o processo de graduação das escalas mobiliza alguns conceitos matemáticos, principalmente no que se refere a sistemas de grandezas (polegadas e pés) e aos eixos Números e Operações, com relação ao conceito de frações.

Tabela 1 – Graduação da primeira escala da régua de carpinteiro de Digges (1605)

Polegadas	Medidas da parte (Ia)	Medidas da parte (Ib)
1	144	12
2	36	6
3	16	4
4	9	3
5	5 9 325	2 25
6	4	2
7	2 11 27	1 + 57
8	2 3	1,5
9	1 9 13	1,4
10	1 5 27	1 + 210
11	1 2 27	1 + 112
12	12	1

Fonte: Pereira e Paulino (2021, p. 14)

Os detalhes acerca do cálculo realizado, assim como dos valores correspondentes a cada unidade de medida, podem ser vistos em Paulino e Pereira (2021). Observe, por exemplo, a 3ª linha (Tabela 1) da escala, na qual os valores dispostos podem ser obtidos através do seguinte cálculo:

$$\text{Parte II linha 5} = \text{Pé} \times \text{Pé} \times \text{Pé} = 12 \times 12 \times 5 = 144 \times 5 = 125 + 1925 = 12525 + 1925 = 5 + 1925$$

No que se refere a esse processo, é visto que se faz necessária a relação entre pés quadrados (PéQ) e polegadas quadradas (PQ). Assim, encontram-se os valores de 5 pés e 19 5 partes de pé, representando uma fração mista. Contudo, para obter o valor disposto na escala do instrumento, o processo continua, em busca das medidas de polegada e partes de polegadas.

Para isso, multiplica-se a fração mista encontrada anteriormente por 12 (medida em polegadas que representa o comprimento do instrumento):

$$1925 \times 12 = 22825 = 225 + 325 = 22525 + 325 = 9 + 325$$

A partir desse processo, é possível obter todos os valores graduados nas escalas da régua (Paulino e Pereira, 2021a, 2021b, 2021c). Com isso, percebeu-se que o instrumento possui aspectos que possibilitam a sua inserção no ensino de matemática, em uma perspectiva didático-pedagógica, principalmente no que se refere ao conceito de frações.

Uma proposta didática para o estudo de frações na formação inicial de licenciandos em Pedagogia da UECE

A partir das potencialidades observadas anteriormente no processo de graduação do instrumento régua de carpinteiro, elaborou-se uma proposta didática a qual, concentra-se em envolver os licenciandos do curso de Pedagogia com um documento e instrumento histórico, cujo objetivo é desenvolver um caráter didático-pedagógico, por meio da interface, proporcionando uma abordagem contextualizada para o processo de aprendizagem.

A proposta, intitulada "Explorando o conceito de frações a partir da régua de carpinteiro de Digges", é organizada a partir da realização de 4 etapas, cujas ações que devem ser desenvolvidas pelos discentes estão dispostas no Quadro 2 a seguir, valendo-se da Sequência Didática.

Quadro 2 – Uma proposta didática a partir da régua de carpinteiro de Digges (1605)

Etapas	Ações desenvolvidas pelo discente
1. Contextualização e investigação teórica	Leitura investigativa acerca do contexto social e histórico da Inglaterra do século XVI, assim como do frontispício da obra, <i>A Booke Named Tectonicon</i> (1605).
0. Exploração matemática	Identificação de quais conhecimentos matemáticos estão incorporados ao processo de graduação da régua, a partir do exceto do documento, <i>A Booke Named Tectonicon</i> (1605), nos quais são apresentados os processos de construção e graduação da ferramenta.
0. Aplicação	Realizar o processo de graduação da escala principal da régua de carpinteiro a partir dos conhecimentos matemáticos identificados anteriormente.
0. Formalização do conhecimento	Formalizar os conceitos emergentes no processo de graduação do instrumento, utilizando uma linguagem matemática moderna.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Assim, propõe-se que a partir das etapas realizadas, o discente possa assumir o papel de pesquisador, entrando em contato com uma fonte histórica, compreendendo o processo de construção do conhecimento do conceito de fração a partir do movimento do pensamento. Sobre isso, Paulino e Pereira (2021a, p. 16) destacam que

[...] à medida que o professor vai construindo as escalas, ele começa a compreender a natureza e o processo da construção do conhecimento que envolve o significado de fração, relacionando-o com o saber-fazer de um praticante matemático ou um artesão.

É importante ressaltar que, o ensino de frações possui um papel de extrema importância na formação do conhecimento matemático, uma vez que, contribui para a melhor compreensão de diversas concepções posteriores a nível básico, ou, até mesmo a nível superior, como o Cálculo Numérico (Scheffer; Powell, 2021).

Dessa forma, a proposta apresentada visa contribuir com o processo formativo dos futuros professores que ensinam matemática, fornecendo-os subsídios histórico-matemáticos que auxiliem na construção e propagação do conhecimento.

Considerações finais

A partir das discussões realizadas anteriormente, tem-se que o instrumento, régua de carpinteiro, oferece durante o processo de graduação das suas escalas, potencialidades que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma compreensão significativa do conceito de frações, especialmente no que se refere a formação inicial de professores que ensinam matemática.

Contudo, é importante frisar a necessidade da aplicação de cursos e/ou oficinas, voltados para a formação inicial de professores que ensinam matemática, com o intuito de identificar as possíveis contribuições e dificuldades presentes nesse processo. Além disso, destaca-se a importância de estudos mais concretos acerca de metodologias que validem essa abordagem.

Finalmente, ressalta-se ainda que um próximo passo, dessa pesquisa ainda em andamento, é a reconstrução física do instrumento, de forma que, seja possível compreender melhor seus processos de graduação e manipulação a partir das instruções fornecidas por Digges (1605).

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2019.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise do conhecimento para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos**. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação Matemática, Pontifícia Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2004.

DIGGES, L. **A booke named Tectonicon**. London: Felix Kyngston, 1556.

DIGGES, L. **A booke named Tectonicon**. London: Felix Kyngston, 1605

GUIMARÃES, Y.; GIORDAN, M. Elementos para validação de sequências didáticas. **Encontro Nacional de Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 9, p. 1-8, 2013.

PAULINO, S. de S.; PEREIRA, A. C. C. (2021a). Abordagem de conceitos matemáticos por meio da tabela de medidas da madeira de Leonard Digges (1520-1559). **Remat: Revista Eletrônica da Matemática**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. e2007.

PAULINO, S. de S.; PEREIRA, A. C. C. (2021b). A régua de carpinteiro (escalas) de Leonard Digges (1520-1559) para o estudo de conceitos matemáticos: possível incorporação na educação básica. **Educação Matemática Debate**, [S.L.], v. 5, n. 11, p. 1-17.

PAULINO, S. de S.; PEREIRA, A. C. C. (2021c) Conhecimentos que emergem da régua de carpinteiro de Leonard Digges (1520-1559) a partir da visão dos licenciandos em matemática da UECE. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S.L.], v. 8, n. 23, p. 1078-1093.

PEREIRA, A. C.C. Conhecendo a história do GPEHM e sua contribuição para a educação matemática no Ceará. In: PEREIRA, Ana Carolina Costa (Org.). **Ensino e história da Matemática: enfoques de uma prática**. Fortaleza: Eduece, 2020. Cap. 1. p. 15-39.

PEREIRA, A. C. C.; PAULINO, S. de S. POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE FRAÇÕES A PARTIR DA RÉGUA DE CARPINTEIRO CONTIDA NO TRATADO A BOOKE NAMED TECTONICON (1556). **Revista de História da Educação Matemática**, [S.I], v. 7, n., p. 1-19, set. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. 277 p. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalhocientifico---2-edicao>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SAITO, F. **História da Matemática e suas (re)construções contextuais**. São Paulo: Ed. Livraria da Física/SBHMat, 2015.

SAITO, F.; DIAS, M. S. Interface entre História da Matemática e ensino: uma atividade desenvolvida com base num documento do século XVI. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p.89-111. Quadrimestral. 2013.

SCHEFFER, N. F.; POWELL, A. B. FRAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o que revelam as pesquisas publicadas no brasil de 2013 a 2019. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S.L.], v. 9, n. 20, p. 8-37, 22 jan. 2021. Universidade Estadual do Parana - Unespar. <http://dx.doi.org/10.33871/22385800.2020.9.20.8-37>

O DIREITO A APRENDER E A ATUALIDADE DA CONCEPÇÃO TOTALIZANTE DE FORMAÇÃO DO MST

THE RIGHT TO LEARN AND THE RELEVANCE OF THE MST'S TOTALIZING CONCEPTION OF TRAINING

Marcilia Nogueira do Nascimento²⁴⁹

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana –
GPOSSHE

Maria Aires de Lima²⁵⁰

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana –
GPOSSHE

Karla Raphaella Costa Pereira²⁵¹

UNIVERSIDADE RURAL DO SEMI-ÁRIDO, Caraúbas, RN, Brasil
Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana –
GPOSSHE

Frederico Jorge Ferreira Costa²⁵²

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana –
GPOSSHE

Resumo

O presente trabalho visou refletir e discutir o direito à aprender, buscando compreender a atualidade da concepção totalizante de formação do MST. Para tanto, apresenta-se alguns contributos teóricos oriundos dos estudos e pesquisas realizados pelo GPOSSHE em pesquisas sobre Educação do Campo no Ceará, que visaram analisar o processo de formação dos professores das escolas de ensino médio do campo localizadas em áreas de assentamento da Reforma Agrária no Ceará. A concepção de educação e de formação do MST tem como base teórico-metodológica a pedagogia socialista e seu modo de situar os fundamentos históricos e filosóficos, os quais têm como referencial o materialismo histórico. Nesse sentido, Marx e Engels (2007), além de Arroyo (2012) e Ramos (2001), compõem o aporte teórico do presente artigo. Buscou-se, assim, entender a atualidade da concepção de formação do MST como concepção contra hegemônica que se apoia numa visão omnilateral de formação humana, para além do caráter pragmatista e utilitarista da formação capitalista. Aponta-se que os resultados do estudo possibilitam vislumbrar novos estudos que abor-

249 **Marcilia Nogueira do Nascimento**, ORCID: 0000-0002-6564-1015. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutoranda em Educação, Mestra em Planejamento e Políticas Públicas e Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: colaborou com a escrita do texto e com as pesquisas realizadas no âmbito do GPOSSHE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4900246629571173> E-mail: marcilia.nogueira@aluno.uece.br

250 **Maria Aires de Lima**, ORCID: 0000-0003-4463-1691. Universidade Estadual do Ceará; Centro Universitário Maurício de Nassau – Unidade Fortaleza, Parangaba. Pedagoga com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: colaborou com a escrita do texto e com as pesquisas realizadas no âmbito do GPOSSHE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288840629811288> E-mail: maireslima9@gmail.com

251 **Karla Raphaella Costa Pereira**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Departamento de Ciência e Tecnologia; Campus Multidisciplinar de Caraúbas. Doutora, Mestra e Estágio Pós-doutoral em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade federal do Ceará. Graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: colaborou com a escrita do texto e com as pesquisas realizadas no âmbito do GPOSSHE. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6592056073051492> E-mail: karla.costa@ufersa.edu.br

252 **Frederico Jorge Ferreira Costa**, ORCID: 0000-0002-8357-4557. Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação de Itapipoca; Programa de Pós-graduação em Educação (UECE) Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Estágio Pós-doutoral em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Direito (UFC) e Licenciado em História (UECE). Contribuição de autoria: colaborou com a escrita do texto e com as pesquisas realizadas no âmbito do GPOSSHE. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7944751664196175> E-mail: frederico.costa@uece.br

dem a concepção de educação e formação da Educação do Campo e do MST como possibilidade formativa que se contrapõe ao modelo formativo capitalista, o que evidencia as necessidades que devem permear a composição da agenda das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação. MST. Escola do Campo.

Abstract

This work aimed to reflect and discuss the right to learn, seeking to understand the relevance of the MST's totalizing conception of training. To this end, some theoretical contributions are presented from studies and research carried out by GPOSSHE in research on Rural Education in Ceará, which aimed to analyze the training process of teachers in rural secondary schools located in Agrarian Reform settlement areas. In Ceara. The MST's conception of education and training has as its theoretical-methodological basis socialist pedagogy and its way of situating the historical and philosophical foundations, which have historical materialism as a reference. In this sense, Marx and Engels (2007), in addition to Arroyo (2012) and Ramos (2001), make up the theoretical contribution of this article. Therefore, we sought to understand the relevance of the MST's conception of formation as a counter-hegemonic conception that is based on an omnilateral vision of human formation, beyond the pragmatist and utilitarian character of capitalist formation. It is pointed out that the results of the study make it possible to envisage new studies that address the conception of education and training of Rural Education and the MST as a training possibility that opposes the capitalist training model, which highlights the needs that must permeate the composition of the agenda of educational policies.

Keywords: Rural Education. Training. MST. Country School.

Introdução

O presente artigo constitui-se como elaboração teórica que surge a partir dos estudos em Educação do Campo, realizados desde o ano de 2018, pelo *Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana (Gposshe)*, do acúmulo dos conhecimentos adquiridos das revisões de literatura realizadas de forma sistemática e de produções para submissão de trabalhos em revistas, eventos e plataformas virtuais. Esses estudos são fruto da realização de pesquisas científicas desenvolvidas no período de 2018 a 2022 pelos bolsistas e pesquisadores integrantes do Gposshe.

As pesquisas envolveram os professores das escolas do campo, construídas dentro de assentamentos localizados em área de Reforma Agrária, integrantes do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST/CE) e da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), ligados à Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN).

Considerando a formação docente como eixo central, por meio do qual se articulam teoria e prática, este artigo busca apresentar a concepção totalizante de formação do MST, destacando sua conformação, na medida em que reconhece e abrange a dinamicidade social política e cultural da realidade material e suas determinações na formação docente, na formação humana, o que determina a atualidade dessa concepção.

A concepção de educação e de formação do MST tem como base as influências teóricas do pensamento pedagógico socialista e seu modo de situar os fundamentos históricos e filosóficos no entendimento da relação entre a educação e a produção, os quais têm como referencial teórico o materialismo histórico. Nesse sentido, Marx e Engels (2007), além de Arroyo (2012) e Ramos (2001), compõem o aporte teórico do presente artigo.

Após a introdução e o aporte teórico, o texto do artigo aqui desenvolvido apresenta alguns elementos que configuram limites e contradições ao direito de aprender garantido na forma da lei aos indivíduos, no intuito de evidenciar a lógica capitalista imbuída na educação ofertada à classe trabalhadora. Em seguida, aponta as bases conceituais que definem a concepção de formação na perspectiva totalizante do MST.

Por fim, nas considerações finais, aponta-se a necessidade de se ampliar a discussão acerca da concepção totalizante de formação no sentido de inseri-la na pauta da agenda das políticas educacionais que incluam em suas bases conceituais a formação sócio-histórica do professor e a emancipação humana.

Aporte teórico-metodológico

O Gposshe tem como aporte teórico-metodológico basilar o materialismo histórico, a razão dialética e as coordenadas teóricas do humanismo. O estudo em Educação do Campo e as pesquisas desenvolvidas no âmbito dessa temática tem como referencial, além dos teóricos fundamentais do marxismo, como Marx, Engels, Lenin e Trotsky, autores que, herdeiros dessa tradição, constroem uma proposta de transformação social, a exemplo de Roseli Caldart, Miguel Arroyo, João Pedro Stédile, Marlene Ribeiro, dentre outros.

Em todas as etapas das pesquisas foi seguido o rigor teórico-metodológico de uma marxista, fundada na revisão de literatura dos fundamentos teóricos e na revisão bibliográfica, bem como na análise de conteúdo abstraído das entrevistas e das anotações de observação, para as quais foi elaborado roteiro norteador das perguntas e dos aspectos a serem observados pelos pesquisadores.

Na preparação deste artigo, recorreu-se ao estudo bibliográfico para um aprofundamento nas categorias destacadas na discussão proposta. Entender o fenômeno estudado, capturando sua dinâmica real e compreendendo sua concretude, constitui primordialmente um ato político de comprometimento com a transformação da realidade.

O direito a aprender: limites e contradições

A consagração dos direitos fundamentais como um elemento constitutivo da sociedade teve sua efetivação entre os séculos XIX e XX, fato que evidencia a incompletude de seu processo de maturação e de concretude nos dispositivos constitucionais dos Estados de direito modernos, menos ainda na consciência das pessoas, embora recebam relevância exponencial.

A Constituição Federal brasileira de 1988 apresenta os direitos fundamentais divididos da seguinte forma: direitos individuais e coletivos, direitos sociais, direitos de nacionalidade e direitos políticos. O direito à educação faz parte do núcleo dos direitos sociais.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, Art. 6, 1988).

Apesar de expressamente garantidos na Carta Magna do país, não significa que esses direitos são concretizados com a efetividade necessária à garantia de cidadania e dignidade às pessoas, conforme apregoa a lógica de uma sociedade sob regime democrático, cujos valores e aspirações de sua constituinte refletem a vontade de seu povo.

O artigo 205 (Brasil, Art. 205, 1988) garante que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Numa sociedade cindida entre uma classe detentora do capital e outra classe que compõe o exército de mão de obra para a produção dos bens e da riqueza do país, alguns questionamentos são pertinentes: que educação o Estado oferta à classe trabalhadora? Que concepções fundamentam essa educação e os conceitos de pleno *desenvolvimento da pessoa*, de *cidadania* e de *trabalho*?

A finalidade desse texto não é apresentar respostas, mas expor elementos que contribuam para o entendimento de que a lógica capitalista se apropria de conceitos e aparatos institucionalizados pelo Estado para potencializar os instrumentos de reprodução e de manutenção de seu domínio e poder. Em outras palavras, o Estado assegura o direito a aprender, porém por meio de uma educação que corrobora a concepção de mundo, de sociedade e de indivíduo na perspectiva da ordem do capital.

Nesse entendimento, os limites e as contradições do direito a aprender encontram-se, principalmente, nas concepções pedagógicas predominantes nas políticas educacionais e nas diretrizes e documentos norteadores do sistema educativo brasileiro. Entre esses elementos, destacamos a pedagogia do aprender a aprender e a BNC-Formação inicial e continuada como instrumentos proeminentemente nocivos à formação da classe trabalhadora.

As políticas públicas brasileiras, especialmente as de currículo e formação docente, nos últimos anos, têm aprofundado o vínculo com a chamada pedagogia das competências, teoria pedagógica que, segundo Ramos (2001), desloca o conceito de qualificação profissional para melhor se adequar à realidade da reestruturação produtiva do capital, à instabilidade do mercado de trabalho e ao alto índice de desemprego.

Alinhando-se ao ideário particularista, individualista e imediatista do mercado como perspectiva geral do Estado, a pedagogia das competências inculca na subjetividade dos indivíduos a compreensão de que vivemos numa sociedade mais avançada com possibilidades igualitárias para todos. Por esse ponto de vista, preconiza uma qualificação baseada na noção de empregabilidade.

A definição de competência expressa na BNCC é representativa dessa afirmação, segundo esse documento,

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 6).

Silva, em seu artigo *Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores*, fundamenta-se em Saviani (2021) ao afirmar que

Há, neste lema "aprender a aprender", grande ênfase no aspecto psicológico do indivíduo. Para tanto, efetiva uma série de deslocamento no eixo do processo educativo: 1) passa a vigorar mais os métodos do que os conteúdos escolares; 2) destaca mais o aluno, o professor fica em segundo plano; 3) enfatiza mais o interesse do aluno pelo seu próprio esforço; 4) há a ênfase na espontaneidade em detrimento da disciplina. Trata-se de "[...] uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas" (Silva, 2023, p. 9).

Coadunando com as formulações postas, a evidência da prevalência dessas concepções pedagógicas nas políticas educacionais tem respaldo na política de avaliação em larga escala, como exemplo, o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará (Spaee) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e suas matrizes de referência, cujas competências e habilidades permeiam todo o currículo das escolas atualmente, tornando-se guia de seleção dos conteúdos a serem transmitidos.

No quadro das políticas educacionais citadas, figura também a BNC-Formação inicial e continuada, aprovada em 2019, que, além de reforçar a concepção de currículo mínimo, reitera uma formação humana sem reflexão crítica como fator fundante da compreensão da realidade, além de desconsiderar o trabalho coletivo e interdisciplinar como elemento estruturante do trabalho docente desestimulando o compromisso social do profissional da educação.

Nos três primeiros parágrafos das diretrizes para a formação inicial de professores, a articulação BNCC e BNC está evidentemente expressa.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto

aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019).

Nesse contexto, ao passo que o Estado assegura, em seus dispositivos legais o direito à educação, conforme ditam os preceitos democráticos, a ordem capitalista, avidamente sedenta do *status quo* histórico-social, utilizando-se de ideias, concepções, políticas e até mecanismos didáticos-pedagógicos, impõe limites e contornos favoráveis ao seu objetivo.

Diante dessa realidade, é válido que a classe trabalhadora se utilize dos mesmos instrumentos evidenciados no presente texto para forjar sua emancipação e construir uma nova história baseada na justiça social. Nesse sentido, contrapondo-se a essa concepção de educação ditada pelo mercado e seus princípios, coloca-se a concepção totalizante de formação do MST.

A concepção de educação e de formação do MST

Fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil, o MST tem, na luta pela reforma agrária e no combate à expropriação e à exploração capitalista, objetivo fulcral de sua existência e organização coletiva, mantendo-se firme no acirramento da luta de classes e na defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Ao colocar em pauta a questão da autonomia dos protagonistas das lutas sociais, seus sujeitos, suas organizações frente ao Estado e outras instituições comprometidas com a manutenção do poder, esse movimento social consolida sua identidade de classe, período em que ocorre a luta pela democracia, numa transição política e de rupturas, em que a classe trabalhadora conquista novos espaços, a partir de experiências construídas nas lutas populares e no desafio destas às formas institucionais.

O MST articula duas vertentes que constituem eixos fundamentais que respaldam não apenas a luta por terra, por reforma agrária, mas alicerçam um projeto de sociedade: a formação política e educacional, pensado sob a perspectiva da produção material da realidade concreta.

(...) a classe é, antes de qualquer coisa, uma formação tanto cultural como econômica e política, que se produz e se manifesta historicamente nas relações humanas e sociais, como um dos resultados de experiências comuns, determinadas principalmente pelas relações de produção (Bauer, 2007, p. 13).

Nesse sentido, entendendo a classe trabalhadora, antes de tudo, como produtora de vida e de história, reivindica sua potencialidade quando organizada coletivamente como sujeito que, ao passo que luta por direitos, promove vida, promove dignidade humana, produz política, colocando-se junto aos demais movimentos sociais; atores centrais na elaboração de curso de formação, o que traz consequências não apenas para os currículos de formação como para a elaboração de políticas educacionais.

Indo de encontro à pedagogia das competências, o MST propõe a ruptura com a qualificação instrumental e defende "uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana" (Arroyo, 2012, p. 363). Aglutinando, em seus pressupostos, as elaborações teóricas do materialismo histórico bem como fundamentos e princípios da pedagogia socialista, o projeto educacional do MST envolve os processos de formação que acontecem no trabalho, no exercício diário pela sobrevivência, nas diversas lutas e resistências à opressão, nas ações e movimentos por libertação.

Menos segmentadas por recortes, propondo superar a fragmentação do conhecimento, construindo uma leitura de mundo, de sociedade, de direitos e de formação, a concepção de formação do MST, segundo Arroyo (2012), retoma as matrizes pedagógicas formadoras em seus processos totalizantes: o trabalho, a terra, a cultura, a história, a luta social por direitos e por libertação.

Dessa forma, conforma uma concepção de educação que incorpora toda a pluralidade de dimensões da vida humana, coloca o ser humano omnilateral em oposição à unilateralidade burguesa, propondo a formação de um novo homem e uma nova mulher. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades.

Contra-pondo-se às concepções pedagógicas hegemônicas orientadas pela lógica do mercado, a pedagogia socialista considera o trabalho como princípio educativo e defende que as experiências teórico-práticas mantenham estreita ligação do conteúdo com todos os aspectos do trabalho escolar e da vida. Ademais, o projeto de escolarização socialista aponta para a possibilidade da organização do trabalho pedagógico e do currículo escolar de forma a reconstruir a escola sob outras bases e a serviço de outra visão de mundo, assegurando a todos os seres humanos, trabalhadores e trabalhadoras, uma compreensão integral do processo de produção e, conseqüentemente, viabilizando concreta, material e historicamente a sua emancipação.

A produção de resumos expandidos, artigos em revistas, livros, seminários e cursos de extensão, teses e dissertações, no âmbito do Gposshe, é fruto do compromisso dos integrantes do grupo com a construção de um projeto social livre da alienação do trabalho, mais do que estudar a realidade, nosso compromisso é com transformá-la. As pesquisas em Educação do Campo, tendo como tema central a formação de professores têm contribuído consideravelmente com a defesa do direito à educação garantido pelo Estado, mas construída para e pela classe trabalhadora.

Colocar no centro do debate as políticas públicas de formação de educadores do campo, compreendendo-se desde sua formulação, sua implementação e as questões em torno de sua efetividade; compreender como ocorre a formação continuada e as necessidades formativas apontadas pelos educadores das escolas do campo; traçar o perfil formativo e descrever as condições do trabalho docente no contexto da pandemia, a discussão acerca da didática da Educação do Campo, são algumas das contribuições que podem ser apontadas pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa em Educação do Campo do Gposshe, as quais evidenciam e fortalecem o caráter emancipatório desse projeto educacional.

A partir das múltiplas determinações evidenciadas pelos instrumentos teórico-metodológicos aplicados, descortinaram-se algumas questões ao passo que outras surgiram inevitavelmente, como os desdobramentos da última BNC-Formação inicial e continuada na formação ofertada para educadores do campo; como a concepção totalizante de formação reverbera na prática pedagógica desses educadores e como se constitui o ser docente na perspectiva dessa concepção, entre outros questionamentos que, sem dúvidas, podem constituir objetos de pesquisas potentes no desvelar dos limites e contradições de uma formação docente conformada pelas estruturas de um sistema educacional que segue os ditames do capital.

Considerações finais

A pesquisa em educação precisa lidar com uma contradição social necessária, como já afirmou Paulo Freire: não se pode mudar o mundo por meio da educação, mas as pessoas; essas pessoas sim mudarão o mundo. O Gposshe considera que as atividades que realiza possuem um caráter militante de colaboração com o desvelar das relações alienantes para que se possa construir uma efetiva ação de transformação social, colocando, dessa forma, a décima primeira tese sobre Feuerbach de Marx em movimento, afinal precisamos entender o mundo para transformá-lo.

Nesse sentido, a postura do grupo de pesquisa se alia aos fundamentos e à prática educacional do MST, por isso temos nos dedicado a estudar e divulgar os resultados da experiência de educação do campo desenvolvida pelo Movimento. o processo de construir algo novo, libertador no interior de uma sociedade alienada, não é fácil nem insuscetível aos erros, por isso a construção coletiva e a abertura ao diálogo e colaboração têm sido marca do MST e da qual temos a satisfação de sermos colaboradores.

Cabe, por fim, pontuar que não se objetivou aqui esgotar a temática, mas possibilitar a reflexão sobre o tema, trazendo a perspectiva dos estudos marxistas sobre a Educação do Campo no Ceará e o processo de formação orientador da concepção educativa do MST, desenvolvido nas escolas de ensino médio do campo do Ceará localizadas em áreas de assentamentos de Reforma Agrária.

Referências

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Cmapo. *In*: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. São Paulo: Pulsar, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Matheus Bernardo. **Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores**. Linhas Críticas, 29, e48021. <https://doi.org/10.26512/lc29202348021>.

A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

THE THEMATIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE AS A STRATEGY IN INITIAL AND CONTINUING TEACHER TRAINING

Bruna Brito Santos²⁵³

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI
Formação de Professores

Ruceline Paiva Melo Lins²⁵⁴

Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Parnaíba, PI, Brasil
Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e de Biologia- NEPECBio

Raquel Crosara Gomes Leite²⁵⁵

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências – GEPENCI

Cicero Magerbio Gomes Torres²⁵⁶

Universidade Regional do Cariri, Crato, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências – GEPENCI

Resumo

A tematização da prática pedagógica é uma ação importante para o desenvolvimento da identidade formativa do(a) professor(a), possibilitando uma análise racional da sua prática e o desenvolvimento da consciência do seu fazer pedagógico, sendo necessariamente uma atividade desenvolvida pelo(a) professor, em formação inicial ou continuada. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa busca analisar as atividades desenvolvidas no contexto do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (PRP-Bio) de uma universidade pública, documentadas no site e rede social do programa, no que se refere as ações de professores em formação inicial (estudantes-residentes) e continuada (professores da escola-campo), a fim de relacioná-las com a tematização da prática pedagógica. Esta pesquisa faz parte de uma investigação em andamento, pertencente à linha de investigação sobre Formação de Professores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Ceará (GEPENCI). Trata-

253 **Bruna Brito Santos**, ORCID: 0000-0002-8616-473X. Universidade Federal do Ceará; Rede Nordeste de Ensino (RENOEN); Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Doutoranda no Curso de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Ceará- UFC – RENOEN; Mestre em Biotecnologia pela UFPI; Especialista em Ensino de Ciências pelo IFPI e Professora de Ciências do Município de Parnaíba, Piauí. Contribuição de autoria: escrita colaborativa, revisão do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5133558268692885> E-mail: brunasphb@hotmail.com

254 **Ruceline Paiva Melo Lins**, ORCID: 0000-0002-5303-5851. Universidade Federal do Delta do Parnaíba; Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. Doutora em Recursos Naturais pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPar; Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica/UFDPar. Integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e de Biologia- NEPECBio. Contribuição de autoria: escrita colaborativa, revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3327055945085150> E-mail: rucelinelins@ufdpar.edu.br

255 **Raquel Crosara Maia Leite**, ORCID: 0000-0002-1563-9670. Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Departamento de Teoria e Prática do Ensino. Doutora em Educação pela UFSC; Mestre em Educação pela UFC; graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFU. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE); do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino – RENOEN UFC e do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA) da UFC. Uma das líderes do GEPENCI. Contribuição de autoria: escrita colaborativa, revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7669765409761636> E-mail: raquelcrosara@ufc.br

256 **Cicero Magerbio Gomes Torres**, ORCID: 0000-0002-3585-452X. Universidade Regional do Cariri; Departamento de Ciências Físicas e Biológicas. Pós - Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Docente no Mestrado Profissional em Ensino de Física da URCA, Mestrado Profissional em Educação e Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática (RENOEN-UFC). Contribuição de autoria: escrita colaborativa, revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6032179405750504> E-mail: cicero.torres@urca.br

-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e explicativa. Para tanto, o estudo considerou a análise do subprojeto do PRP-Bio, relacionando-o com as atividades documentadas nos espaços virtuais, realizando um contraponto com a tematização da prática pedagógica e a bibliografia especializada. A interface dessa investigação constata que a tematização da prática pedagógica oportuniza a reflexão da prática docente, possibilitando que professores e demais agentes envolvidos nessa atividade pontuem seus erros e acertos e busquem direções para a melhoria do ensino e aprendizagem. Além disso, os espaços onde são compartilhadas as experiências transformam-se em ambientes produtivos para troca de saberes e experiências, responsáveis por retroalimentar e enriquecer o campo dos saberes docentes no âmbito da formação de professores.

Palavras-chave: Prática docente. Investigação. Reflexão. Fazer pedagógico. Ensino de Ciências.

Abstract

The thematization of pedagogical practice is an important action for the development of the teacher's formative identity, enabling a rational analysis of their practice and the development of awareness of their pedagogical practice, and is necessarily an activity developed by the teacher, in initial or continuing training. Based on this assumption, this research seeks to describe and analyze the activities developed in the context of the Pedagogical Residency Program of the Biological Sciences Degree course (PRP-Bio) of a public university, documented on the program's website and social network, with regard to the actions of teachers in initial training (student-residents) and continuing training (teachers from the field school), in order to relate them to the thematization of pedagogical practice. This research is part of an ongoing investigation belonging to the Teacher Training research line of the Science Teaching Studies and Research Group at the Federal University of Ceará (GEPENCI). This is a qualitative, exploratory, descriptive and explanatory study. To this end, the study considered the analysis of the PRP-Bio subproject, relating it to the activities documented in the virtual spaces, making a counterpoint with the thematization of pedagogical practice and specialized bibliography. The interface of this research shows that the thematization of pedagogical practice provides an opportunity to reflect on teaching practice, enabling teachers and other agents involved in this activity to assess their mistakes and successes and seek directions for improving teaching and learning. In addition, the spaces where experiences are shared become productive environments for exchanging knowledge and experiences, responsible for feeding back and enriching the field of teaching knowledge in the context of teacher training.

Keywords: Teaching practice. Research. Reflection. Teaching. Science teaching.

Introdução

A presente pesquisa aborda a Tematização da Prática Pedagógica como estratégia na formação inicial e continuada de professores no âmbito do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (PRP-Bio) de uma universidade pública. Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI), da Universidade Federal do Ceará.

Socializa-se a reflexão sobre os dados preliminares de uma investigação, cujo problema da pesquisa é: de que forma a tematização da prática pedagógica, desenvolvida por professores em formação inicial (estudantes-residentes) e continuada (professores da escola-campo), pode favorecer a reflexão da prática docente e estimular o desenvolvimento de práticas inovadoras no ensino e aprendizagem?

O subprojeto implementado na Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública, está de acordo com o projeto institucional da referida instituição e com o Edital Capes N°24/2022. A proposta é contribuir para melhorar a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas, visando aperfeiçoar sua atuação profissional, especialmente na Educação Básica, bem como favorecer o desenvolvimento de uma postura profissional, ética, autônoma e reflexiva desse/dessa professor(a) em formação.

Nessa direção, entre as propostas do referido projeto, tem-se a de promover a aproximação e a imersão dos licenciandos no contexto educacional de escolas públicas de educação básica, em atividades didático-pedagógicas criativas e inovadoras que contribuam para fortalecer sua prática docente, minimizar problemas recorrentes nos espaços educacionais (repetência, evasão, falta de motivação, entre outros) e elevar os índices de desenvolvimento da escola. Outra importante proposta é a de favorecer o processo de construção da identidade do/da professor(a), por meio de reflexões acerca das práticas vivenciadas no contexto escolar.

Tais propostas necessitam de suporte para que sejam desenvolvidas plenamente, no sentido de oportunizar a estes futuros docentes o desenvolvimento de ações que favoreçam a tematização da sua prática profissional, garantindo atributos suficientes para que seja possível a reflexão da prática docente e o desenvolvimento de práticas inovadoras no processo ensino-aprendizagem. Considerando que há uma profícua interação entre professores experientes e em formação inicial, por meio de um trabalho de preceptoria, as propostas citadas abrangem o processo formativo de todos os profissionais envolvidos nas ações do programa, sobretudo, aqueles em formação continuada.

A documentação disponibilizada no site oficial e demais redes sociais do PRP-Bio, acerca das atividades desenvolvidas nas escolas de educação básica, parceiras deste programa (escolas-campo), é uma das ações desenvolvida pelos estudantes-residentes a ele vinculado, sob a orientação dos preceptores e revisão da docente orientadora. Essa documentação é realizada por meio de registros fotográficos e vídeos, geralmente acompanhados de um texto sobre a prática docente. Nesse caminho, é que foi proposta a presente pesquisa, cujo foco principal é a tematização da prática pedagógica como estratégia formativa.

Ressalta-se que, tal investigação foi provocada a partir das seguintes questões: 1) Como a tematização da prática pedagógica pode se constituir como uma estratégia formativa? 2) Qual a relação da tematização da prática pedagógica com a formação inicial e continuada de professores? 3) Os professores em formação inicial (estudantes-residentes) e continuada conseguem externar reflexões críticas da sua prática a partir da documentação de suas ações no site oficial e demais redes sociais do programa?

A partir desses questionamentos, o objetivo dessa pesquisa é analisar as atividades documentadas nesses espaços virtuais anteriormente citados, no que se refere as ações de professores em formação inicial (estudantes-residentes) e continuada, durante as atividades desenvolvidas no contexto do PRP-Bio, a fim de relacioná-las com a tematização da prática pedagógica buscando, para isso, reflexões ancoradas na literatura especializada.

Para a compreensão do tema desta pesquisa "A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa", este estudo buscou pesquisas na literatura especializada, baseando-se em Salvador (2012), Queiroz, Almeida e Aires (2015) e Gaiarin (2021). Na exploração da bibliografia, realizou-se uma interface com os resultados, o que possibilitou o delineamento dos caminhos trilhados para essa investigação. Para tanto, tal exploração ancorou-se em Alarcão (1996), Ibernón (2022) e Gatti (1996). Tais estudiosos trazem uma compreensão sobre a importância da profissionalização do professor a partir do desenvolvimento de sua autonomia docente e de ações concretas na sua formação.

As pesquisas têm discutido o papel do professor frente aos desafios da contemporaneidade, que envolvem estratégias de formação que precisam estar articuladas com a teoria e prática desse profissional. Portanto, vale ressaltar que a prática então, aqui estabelecida, operará na perspectiva na qual Marx (1986) a compreendia situada dentro de uma práxis, ou seja, para Marx (1986) a práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Por esta razão, não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis). Para Vásquez (1968, p. 117) "a relação teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente".

Aporte teórico-metodológico

A tematização da prática pedagógica "é importante como procedimento de análise e formação continuada" (Queiroz, Almeida e Aires, 2015), pois favorece a construção de uma identidade ativa, de sujeitos produtivos, inventivos, inovadores e colaboradores diante da formação, do ensino e da aprendizagem. Salvador (2012) conceitua a tematização da prática como uma estratégia formativa que possibilita favorecer o trabalho colaborativo, colocando no centro a reflexão sobre a prática, criando dentro da escola um senso de responsabilidade coletiva pela aprendizagem, tais como: observação de sala, análise e reflexão de materiais produzidos pelos alunos, planejamentos e/ou estudo de textos.

Considerando o conceito e a importância da tematização da prática pedagógica para o bom desenvolvimento dos processos formativos de professores, essa pesquisa pretende investigar essa temática dentro de uma abordagem qualitativa, com enfoque que perpassa uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa.

Marconi e Lakatos (2003) esclarecem que os estudos exploratório-descritivos combinados têm por objetivo descrever determinado fenômeno, como, por exemplo, o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas ou teóricas. Para Gil (2008), as pesquisas exploratórias e descritivas constituem uma prévia indispensável para que se possam obter explicações científicas, sendo que a pesquisa explicativa é a continuação, identificando fatores que determinam um fenômeno que precisou ser descrito e detalhado.

O lócus dessa pesquisa é o Programa Residência Pedagógica/subprojeto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (PRP-Bio) de uma universidade pública que atua em parceria com três escolas públicas de educação básica, parceiras do programa (escolas-campo). Os participantes colaboradores da pesquisa são preceptores que se constituem como professores experientes em formação continuada e estudantes-residentes que atuam nas escolas-campo como professores em formação inicial.

O procedimento de coleta de dados é a documental, pois envolve duas etapas: a leitura e análise do subprojeto do PRP- Bio, contemplando os campos interdisciplinares que orientam as ações a serem desenvolvidas pela equipe do programa; e a descrição e análise da prática documentada no site oficial do PRP-Bio e na rede social. A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias (Marconi; Lakatos, 2003). Dessa forma, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (Gil, 2008), tais como os registros de fotos, vídeos e textos postados nos espaços virtuais oficiais do PRP-Bio.

Resultados e discussões

O subprojeto PRP-Bio é temporalmente desenvolvido em dezoito meses, dividido em três módulos de seis meses cada um, onde são trabalhados três campos interdisciplinares, a saber: ambientação na escola, formação prático-reflexiva e a imersão do residente na escola

Os resultados dessa pesquisa restringem-se ao campo interdisciplinar: imersão do residente na escola, na qual compreende dois campos interdisciplinares: *práticas inovadoras na ação pedagógica e tecnologias digitais para ações transversais integradoras*.

Sobre as práticas inovadoras na ação pedagógica, as atividades registradas no site oficial trataram sobre o desenvolvimento de seminários com turmas de ensino médio. A forma de documentação foi por registros fotográficos e textos. Nesse registro, foi destacado o propósito:

“Turma A: A turma foi dividida em 6 grupos o qual a apresentação funcionou na forma de sorteio, onde um aluno era sorteado para representar o grupo, essa dinâmica tinha o propósito de fazer com que todos os alunos estivessem preparados para a apresentação. essa dinâmica tinha o propósito de fazer com que todos os alunos estivessem preparados para a apresentação”;

“Turma B: foram escolhidos dois participantes de seus respectivos grupos para a apresentação oral por intermédio de um sorteio, visando dessa forma maximizar os estudos e cooperação entre todos os participantes do grupo”.

Tais atividades não se enquadram na tematização da prática pedagógica, quando se considera o objetivo comum que visa oportunizar a reflexão da prática docente e viabilizar uma análise do fazer pedagógico do professor a partir da prática de documentação das atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula (Gaiarin, 2021; Queiroz, Almeida e Aires, 2015).

Nesse caso, os registros acima se restringem a instruções e etapas da atividade realizada. Para Gaiarin (2021), a Tematização da Prática Pedagógica propõe a análise da ação em sala de aula, incentivando os professores a desenvolverem uma postura prático-reflexiva a partir da prática documentada por meio, por exemplo, de relatórios de observação e filmagem.

As atividades registradas na rede social do programa tinham um cunho informativo, dinâmico e lúdico. As primeiras postagens foram sobre instruções básicas para a elaboração de um plano de aula, expressas por meio de uma dramatização interpretada pelos estudantes-residentes. Os registros foram por meio de vídeo e texto informativo, mas com um perfil de engajamento:

“Se você é um estudante e está em busca de dicas para elaborar um plano de aula incrível, você veio ao lugar certo! Neste reels, vamos mostrar para você como criar um plano de aula eficiente e envolvente”.

Tais registros demonstram que quando se considera a heterogeneidade da identidade docente e dos campos de atuação desses profissionais, é possível favorecer o desenvolvimento de uma postura prático-reflexiva. Gatti (1996), chama atenção para a importância do respeito a heterogeneidade sociocultural dos/as alunos(as), do impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino, considerando a identidade complexa do/a professor(a), em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora delas. Dessa forma, as redes sociais se constituem como um espaço próximo da realidade dos/das estudantes-residentes, o que facilita o desenvolvimento de atitudes e práticas contextualizadas e atrativas.

Com relação ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, foram documentadas sete atividades referentes a projetos desenvolvidos nas escolas-campo, todas compartilhadas na rede social do programa (Quadro 1). Os registros das atividades eram por meio de vídeos contendo recortes de cenas, acompanhadas de legenda explicativa e uma música alegre ao fundo.

Quadro 1 – Projetos interdisciplinares documentados na rede social

Temas	Destaques de trechos do texto
Semana do Meio Ambiente	<i>"Momento extremamente enriquecedor para os alunos, os quais produziram papel com sementes e pétalas de flores, utilizando toda a sua criatividade e capricho durante a atividade. Esta é somente a primeira parte, em breve voltaremos com os resultados dessa manhã produtiva!"</i>
Confeção de modelos didáticos de células	<i>"Após as aulas expositivas foi proposto que os alunos confeccionassem e apresentassem em grupos sobre as células animais e vegetais, com o intuito de integrar a compreensão dos alunos com a prática".</i> <i>"Atividade desenvolvida pela Professora de Biologia da escola-campo, juntamente com as residentes que atuam nas cujas turmas".</i>
Confeção de materiais com papéis reciclados	<i>"Tornar o aluno protagonista significa dar centralidade a ele no processo de ensino e aprendizagem. A ideia é promover a integração, socialização e a autonomia dos educandos".</i>
Feira de Ciências: explorando a ciência na escola.	<i>"A Feira de Ciências é muito mais do que apenas um evento; é uma oportunidade para os estudantes mergulharem em um mundo de descobertas, curiosidade e aprendizado. Mais do que apenas teoria, essa feira proporcionou aos alunos uma experiência prática e interativa, estimulando-os a explorar, questionar e investigar".</i>
Criação de modelos atômicos com material reciclado	<i>"A proposta foi a produção de modelos didáticos com a utilização de material reciclável em alusão à semana do Meio ambiente. As turmas produziram seu material e socializaram com os demais colegas. Foi um momento super proveitoso".</i>
Exposição e venda de materiais confeccionados a partir de papel reciclado	<i>"Esse projeto teve como objetivo despertar e sensibilizar o uso consciente do papel, além de incentivar o espírito empreendedor nesses jovens em processo de formação, desenvolvendo também habilidades e percepções que serão necessárias ao longo de sua caminhada como aluno e membro atuante da sociedade".</i> <i>[...] "contando também com o apoio e incentivo das professoras preceptoras".</i>
Sarau científico	<i>"Durante este evento, os alunos realizaram uma série de experimentos que eles mesmos desenvolveram, intercalando-os com performances artísticas que visavam trabalhar os princípios da física, da arte e da música, explorando os conceitos de óptica e acústica".</i> <i>[...] "um evento promovido pelos residentes com o apoio da Professora Preceptora".</i>

Fonte: autoria própria, 2024.

As atividades descritas no Quadro 1 refletem a tematização da prática pedagógica como uma estratégia formativa. É possível observar que em algumas atividades registradas nesse quadro, há a menção da participação dos/das preceptores(as) do programa, atuando como mediador(a) das atividades. Para Queiroz, Almeida e Aires (2015) e Salvador (2012), o trabalho da coordenação

pedagógica é proporcionar a reflexão continuada do trabalho desenvolvido pelos professores sob sua responsabilidade, a fim de viabilizar a tematização da prática pedagógica como estratégia formativa. Nesse contexto, o trabalho da preceptoria vai ao encontro com as funções propostas para um/uma coordenador(a) pedagógico(a), descrita pelos autores anteriormente, no que concerne a responsabilidade formadora desses cargos.

É importante considerar uma formação reflexiva para que o/a professor(a) tenha mais condições de desenvolver tais posturas no seu fazer pedagógico. Para tanto, Alarcão (1996) defende o modelo reflexivo, onde a sala de aula constitui-se como o centro da reflexão e a análise conjunta dos fenômenos educativos se opera a formação, de forma que, o/a professor(a) reconstrói mentalmente a ação para analisar retrospectivamente.

No campo interdisciplinar "*Tecnologias digitais para ações transversais integradoras*" foram documentadas três atividades no site do programa assim como na rede social. No site havia um espaço para a postagem de jogos e modelos didáticos, nos quais foram disponibilizados para *download*. Foram documentados quatro jogos, com informações sobre o roteiro de aplicação da aula, o tema e os objetivos da mesma (Quadro 2).

Quadro 2 – Tecnologias digitais para ações transversais integradoras

Temas	Destaque de trechos do texto
O que é adaptação?	<i>"Utilizar a plataforma Wordwall para a revisão do conteúdo de adaptações dos seres vivos através de perguntas pré-estabelecidas no site".</i>
Modelos atômicos	<i>"Utilizar a plataforma Wordwall para a aplicação de um jogo de perguntas no estilo "Roda-a-roda" para instigar a aprendizagem dos alunos de maneira lúdica".</i>
Grupos sanguíneos	<i>"Proporcionar aos participantes uma experiência interativa e educativa sobre os grupos sanguíneos, promovendo o aprendizado lúdico e a compreensão dos conceitos básicos relacionados aos sistemas de classificação sanguínea".</i>

Fonte: autoria própria, 2024.

A articulação da prática com a teoria precisa ser uma atividade em constante movimento e que possibilite não somente a formação inicial ou continuada, mas a formação permanente do professorado. Ibernón (2021) afirma que é mais estimulante para a inovação educativa, unir formação a um projeto de trabalho, não ao contrário: fazer a formação e, posteriormente, elaborar um projeto. Para o autor, quando se propõe um projeto, o professorado pode escolher qual teoria ajudará a levá-lo à prática. *"Parece ser que a relação de inovação-formação não é tanto o binômio teoria-prática como o de prática-teórica"* (Ibernón, 2021).

É fato que a reflexão da prática docente não é inerente a necessidade de inovação educativa e nem o atributo principal no processo formativo do/da professor(a), pois antes dela, é importante alicerçar o contexto formativo desse docente a partir de uma rede de apoio que começa na escola e termina na individualização da formação de cada professor(a). Portanto, as concepções expostas anteriormente possibilitam um diálogo reflexivo entre os resultados dessa pesquisa e as discussões e embasamentos teóricos que deram suporte para a compreensão das questões dessa pesquisa.

Considerações finais

Quando a prática da tematização da prática pedagógica atribui importância para o contexto atual, mergulhando no mundo das redes sociais e utilizando uma linguagem acessível e que promove engajamento, ela adquire contextos formativos amplos. Nesse contexto, os estudantes-residentes expressaram suas práticas reflexivas para além da escrita, pois a constituição dos materiais audiovisuais tomou maior espaço na documentação das atividades, sobretudo, as atividades documentadas nas redes sociais. Foi possível observar a importância do papel da preceptoria e coordenação do programa na mediação de tais atividades, atuando como agentes formativos nesse processo. O site e a rede social do PRP-Bio transformaram-se em espaços para o compartilhamento de conteúdos e experiências, possibilitando não só a divulgação das ações desenvolvidas no programa, mas também e principalmente a troca de saberes.

Referências

ALARCÃO, I (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

GAIARIN, M. D. B. B. **A tematização da prática na formação continuada de professores de ciências de uma escola pública de ensino integral**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Jaboticabal, 2021.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisas**. n.98, p. 85-90, Ago., 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

QUEIROZ, L. F.; ALMEIDA, L. A. A.; AIRES, A. M. P. **A tematização da prática pedagógica como estratégia de formação continuidade professores e o papel do coordenador pedagógico**. Administração educacional, Recife, v. 1, n. 2, p. 76-94, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2480> Acesso em: 27/02/2024.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa**. Salvador, 2012. 92 p. Disponível em: http://casacivil.salvador.ba.gov.br/images/Licitacoes/ANEXO_3_TDR_003.pdf . Acesso em: 14/03/2024.

VASQUÉZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

AÇÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO GPEHM PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

OVERVIEW OF THE ACTIONS OF THE GPEHM'S TEACHER TRAINING PROGRAM FOR TRAINING TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS

Amanda Cardoso Benicio de Lima²⁵⁷

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM)

Kawoana da Costa Soares²⁵⁸

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM)

Pedro Henrique Sales Ribeiro²⁵⁹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM)

Ana Carolina Costa Pereira²⁶⁰

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM)

Resumo

No Brasil, a formação de professores tem se consolidado enquanto campo de pesquisa autônomo, com métodos e objetos próprios, e, por essa razão, diversos Grupos de Pesquisa que investigam essa temática tem surgido. Dentre eles, destaca-se nesse texto o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM) vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), que, dentre suas linhas de pesquisa, contempla a História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática. Além de suas atividades de pesquisa, o Grupo também estabeleceu, em 2018, o seu Programa de Formação Docente (PFD) que se constitui como um conjunto de ações, como palestras, eventos científicos, grupos de estudo, oficinas, cursos de extensão e minicursos, que objetivam uma melhoria na formação, inicial ou continuada, de professores que lecionam matemática. Assim, esse texto tem como objetivo apresentar um panorama das oficinas, cursos de extensão e minicursos ministrados por bolsistas de graduação do GPEHM no escopo do PFD. Para tanto, utiliza-se de uma abordagem quantitativa e de procedimentos documental, sendo utilizados os programas de ensino e as ementas das atividades mencionadas como documentos. Com isso, se tornou possível a elaboração de um quadro síntese que exhibe 24 ações promovidas por bolsistas de graduação do GPEHM entre os anos de 2018 e 2023, o que demonstra a importância do PFD para a comunidade interna e externa da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Em suma, tem-se um

257 **Amanda Cardoso Benicio de Lima**, ORCID: 0000-0002-3738-4445. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Ciências e Tecnologia; Licenciatura em Matemática. Bolsista de Iniciação Científica (FUNCAP/UECE); Licencianda em Matemática (UECE). Desenvolve projeto de pesquisa em Educação Matemática, principalmente acerca da História da Matemática e sua interface com a Formação do Professor que ensina matemática. Contribuição de autoria: Curadoria de dados; Análise de dados; Pesquisa; Redação do Manuscrito Original. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2078326384464500>. E-mail: cardoso.lima@aluno.uece.br

258 **Kawoana da Costa Soares**, ORCID: 0000-0002-3024-6146. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Ciências e Tecnologia; Licenciatura em Matemática. Bolsista de Extensão (PROEX/UECE). Licencianda em Matemática (UECE). Desenvolve projeto de pesquisa em Educação Matemática, principalmente acerca da História da Matemática e sua interface com a Formação do Professor que ensina matemática. Contribuição de autoria: Pesquisa; Redação do Manuscrito Original. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2968473900421524> E-mail: kawoana.costa@aluno.uece.br

259 **Pedro Henrique Sales Ribeiro**, ORCID: 0000-0001-9270-5339. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrando em Educação (UECE). Licenciado em Matemática (UECE). Desenvolve pesquisa em Educação Matemática, principalmente acerca da História da Matemática e sua interface com a Formação do Professor que ensina matemática. Contribuição de autoria: Pesquisa; Metodologia; Redação do Manuscrito Original; Redação – Revisão e Edição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2906501505805804> E-mail: henrique.ribeiro@aluno.uece.br

260 **Ana Carolina Costa Pereira**, ORCID: 0000-0002-3819-2381. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Associada (UECE). Doutora em Educação (UFRN). Desenvolve pesquisa em Educação Matemática, principalmente acerca da História da Matemática e sua interface com a Formação do Professor que ensina matemática. Contribuição de autoria: Pesquisa; Supervisão; Redação – Revisão e Edição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1062497580478584> E-mail: carolina.pereira@uece.br

recorte das ações desenvolvidas no âmbito do PFD, que explicita a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária.

Palavras-chave: Programa de Formação Docente. Formação de Professores. GPEHM. Educação Matemática.

Abstract

In Brazil, teacher training has consolidated itself as an autonomous field of research, with its own methods and objects, and, for this reason, several Research Groups that investigate this topic have emerged. Among them, the Research Group on Education and History of Mathematics (GPEHM) linked to the State University of Ceará (UECE) stands out in this text, which, among its lines of research, includes the History of Mathematics and Mathematics Teacher Training. Mathematics. In addition to its research activities, the Group also established, in 2018, its Teacher Training Program (PFD) which constitutes a set of actions, such as lectures, scientific events, study groups, workshops, extension courses and short courses, which aim to improve the initial or continuing training of teachers who teach mathematics. Therefore, this text aims to present an overview of the workshops, extension courses and short courses taught by GPEHM undergraduate scholarship holders within the scope of the PFD. To this end, a quantitative approach and documentary procedures are used, using the teaching programs and syllabuses of the activities mentioned as documents. With this, it became possible to create a summary table that displays 24 actions promoted by GPEHM undergraduate scholarship holders between the years 2018 and 2023, which demonstrates the importance of the PFD for the internal and external community of the State University of Ceará (UECE). In short, there is a summary of the actions developed within the scope of the PFD, which explains the inseparability between teaching, research and university extension.

Keywords: Teacher Training Program. Teacher Training. Research Group in Education and History of Mathematics. Mathematics Education.

Introdução

Embora não seja uma preocupação recente, as pesquisas acerca da formação de professores têm constituído, principalmente ao longo das duas primeiras décadas do século XXI, um campo de estudos com métodos e objetos próprios (André, 2010). Isso acarreta a criação de Grupos de Pesquisa que, em alguma medida, vinculam-se a esse campo, desenvolvendo estudos que objetivam o fortalecimento da formação de professores em diferentes perspectivas.

Nesse cenário, insere-se o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM) vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), que iniciou suas atividades no ano de 2013. Dentre as ações promovidas pelo GPEHM, destaca-se nesse texto o seu Programa de Formação Docente (PFD), subsidiado por pesquisas desenvolvidas no âmbito da linha *História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática*.

Desse modo, esse trabalho tem o objetivo de apresentar um panorama das oficinas, cursos de extensão e minicursos ministrados por bolsistas de graduação no escopo do PFD, ressaltando sua importância para a comunidade interna e externa a UECE em relação à formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática.

Para tanto, é utilizada uma abordagem metodológica quantitativa, sendo elaborados gráficos e quadros com informações estatísticas acerca de um recorte delimitado das ações do PFD. Para a obtenção dos dados, utilizou-se do procedimento técnico da pesquisa documental, sendo os documentos os programas das oficinas, cursos e minicursos promovidos pelo GPEHM entre 2018 e 2023.

Assim, esse texto está organizado em cinco seções, sendo a primeira essa introdução, que delimita a temática e o objetivo geral. Na sequência, aborda-se acerca do GPEHM e do seu Programa de Formação Docente, buscando caracterizá-lo. Em seguida, é explicitada a metodologia do estudo, destacando a abordagem e os documentos utilizados, bem como a categorização das atividades e suas áreas do conhecimento matemático. Posteriormente, são expostos os dados dessa pesquisa, por meio de um quadro que lista as atividades encontradas no escopo delimitado. Por fim, as considerações finais sintetizam o texto e apontam possíveis desdobramentos.

A partir da necessidade de docentes e discentes, vinculados ao curso de licenciatura em matemática da UECE, de discutir as relações entre a Educação Matemática e a História da Matemática no Brasil, foi constituído, em 2013, um grupo de pesquisa na área de Educação Matemática, sendo denominado Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (Pereira, 2020; Pereira; Batista; Oliveira, 2022).

Segundo Pereira (2020), o GPEHM, por meio do desenvolvimento de pesquisas, tem como principal objetivo incentivar a incorporação da História da Matemática, de forma teórica e prática, como estratégia na formação de professores de matemática e na Educação Matemática.

Os estudos desenvolvidos pelo GPEHM seguem uma ou mais das seis linhas de pesquisas seguintes:

História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática; História da Matemática e sua Incorporação em Sala de Aula; História da Educação Matemática no Brasil; História de Conteúdos Matemáticos; História da Matemática e sua relação com a Educação Matemática; e Recursos e Materiais Didáticos para o Ensino de Ciências e Matemática. (Pereira, 2020, p. 19)

Desse modo, com o objetivo de tornar público artigos e relatos de experiências resultantes de estudos e pesquisas que abordem temas da Educação Matemática e/ou suas relações com a História da matemática desenvolvidas, em especial, no Nordeste, o GPEHM criou, em 2015, a revista vinculada ao portal de periódicos da UECE intitulada de Boletim Cearense de Educação e História da Matemática (BOCEHM), avaliada com o Qualis CAPES B1 no evento de classificação 2017-2020.

Outra iniciativa do grupo, que tem o objetivo de conhecer, discutir e ampliar discussões sobre os estudos que envolvem a pesquisa na área de Educação Matemática e História da Matemática no Ceará, é a Jornada de Estudos (JE) do GPEHM, evento que ocorre no início de cada semestre letivo da UECE, estando, em 2024, em sua 18ª Edição (Pereira, 2020).

Além da Jornada de Estudos, o GPEHM organiza também um evento regional, intitulado como Seminário Cearense de História da Matemática (SCHM), com o objetivo de ampliar e difundir as pesquisas em Educação e História da Matemática no estado. Tal evento é sediado de forma rotativa entre os campi das Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Ceará que possuem o curso de Licenciatura em Matemática. Em 2024, o SCHM está em sua 6ª edição (Pereira, 2020).

Nessa perspectiva, percebe-se que diversas das ações promovidas pelo GPEHM possuem como finalidade a formação do professor que ensina matemática, e, valendo-se dessa percepção, articulou-se o Programa de Formação Docente (PFD) enquanto um conjunto de ações, como palestras, eventos científicos, grupos de estudo, oficinas, cursos de extensão e minicursos, que objetivam uma melhoria na formação, inicial ou continuada, de professores que lecionam matemática.

Nesse sentido, os eventos mencionados anteriormente também estão no escopo do PFD, no entanto, nesse texto, enfocam-se as ações do Programa que possuem um impacto direto na formação do professor, sendo elas os cursos de extensão, oficinais e minicursos promovidos pelo Grupo, que "visam uma complementação na formação inicial e continuada do professor de matemática no que se refere a recursos didáticos advindos da História da Matemática" (Pereira, 2020, p. 23).

Dentro desse contexto, é necessário destacar a atuação dos discentes de graduação (iniciação científica, monitoria e extensão), membros do GPEHM, uma vez que eles desenvolvem pesquisas em nível inicial, dentro do campo da História da Matemática e da Educação Matemática, que possibilita a oferta de oficinas, cursos de extensão e minicurso acerca de temáticas estudadas por eles.

Em especial, os cursos de extensão desenvolvidos e ministrados pelos bolsistas de graduação do GPEHM permitem tanto um aprimoramento na formação inicial dos ministrantes, que possuem a oportunidade de validar os elementos pesquisados, quanto na formação inicial e continuada dos discentes desses cursos, que passam a ter contato com tópicos específicos de História da Matemática que podem ser articulados em suas práticas de ensino. Desse modo, são elencados nessa pesquisa as oficinas, cursos de extensão e minicursos ministrados pelos bolsistas de graduação do GPEHM entre os anos de 2018 e 2023.

Metodologia

Ao ser caracterizado quanto a sua abordagem, esse estudo classifica-se como uma pesquisa quantitativa, que permite “traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 69). Nesse sentido, as informações classificadas e analisadas, destacadas pelos autores, foram as oficinas, cursos de extensão e minicursos promovidos no âmbito do PFD.

Para a obtenção os dados, utilizou-se o procedimento técnico da pesquisa documental, que “consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares” (Kripka; Scheller; Bonoto, 2015, p. 243). Valeu-se então do acervo de documentos do GPEHM, selecionando os programas de ensino das atividades mencionadas que foram ministradas por bolsistas de graduação. No total, encontrou-se 24 programas de ensino, sendo verificado: (i) o título da atividade, (ii) o período que ocorreu, (iii) a categoria da ação e (iv) a ementa proposta.

Quanto ao período, foi possível encontrar programas de atividades entre 2019 e 2023, embora o PFD tenha iniciado em 2018. Já em relação as categorias de atividade, estipulou-se cinco, que estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de atividades estipuladas

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	SIGLA
Curso de Extensão	Atividade com maior aprofundamento histórico e matemático, registrada na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e realizada presencialmente, com carga horária igual ou superior a 20 horas/aulas.	C.EX
Curso de Extensão EAD	Atividade com maior aprofundamento histórico e matemático, registrada na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e realizada por meio da plataforma Moodle, em parceria com a Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE), com carga horária igual ou superior a 20 horas/aulas.	C.EX/MD
Minicurso/SU	Atividade pontual realizada durante a Semana Universitária da UECE, com menor aprofundamento histórico e com carga horária entre 9 e 20 horas/aulas	MC/SU
Minicurso/CIEF	Atividade pontual realizada durante o Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente, com carga horária de 4 horas/aula	MC/CIEF
Oficina	Atividade de caráter mais prático, realizada em diferentes momentos e ocasiões, com carga horária de até 9 horas/aulas.	OC

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Além das categorias de atividade, tipificou-se também os conteúdos matemáticos por meio da leitura das ementas dos programas de ensino, sendo classificados em: (i) Aritmética (ART), (ii) Geometria (GEO) e (iii) Trigonometria (TRG). É válido ressaltar que cada atividade pode articular mais de uma área de conhecimento matemático.

Dessa forma, a seção seguinte apresenta a atuação do PFD/GPEHM, listando as atividades que estão no escopo delimitado anteriormente e relacionando tanto com as áreas de conhecimento matemático quanto com o tipo de atividade, conforme a categorização apresentada nessa seção.

A atuação do Programa de Formação Docente do GPEHM

Com a finalidade de descrever e detalhar a atuação do PFD/GPEHM, desde sua criação até o ano de 2023, no que diz respeito à promoção de oficinas, cursos de extensão e minicursos desenvolvidos por bolsistas de graduação, elaborou-se o Quadro 2, baseando-se nos programas de ensino dessas atividades, sendo encontrado um total de 24 ações nesse período.

Quadro 2 – Atividades extensionistas realizadas entre 2018 e 2023.

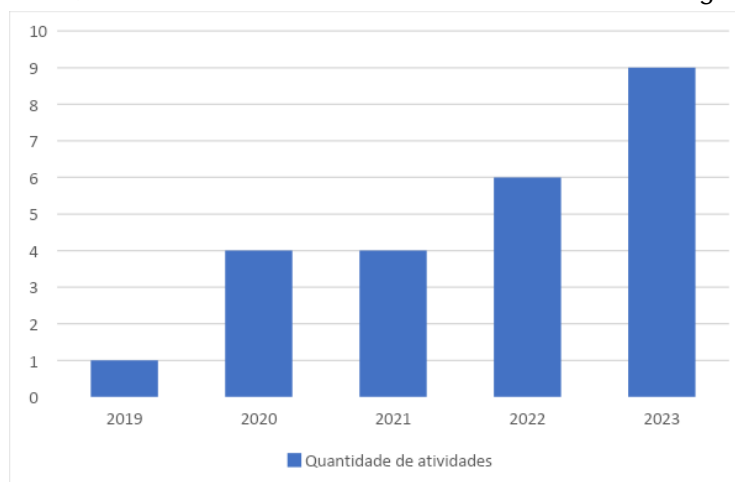
Nº	NOME DA ATIVIDADE	ÁREA	ANO	TIPO
1	Construção da Régua de Cálculo Linear para o estudo de conceitos sobre multiplicação	ART	2019	C.EX
2	A exploração de recursos didáticos advindos da história da Matemática por meio do Báculo de Petrus Ramus	GEO	2020	C.EX
3	Os conhecimentos matemáticos presentes na medição de profundidade com o báculo de Petrus Ramus	GEO	2020	MC/SU
4	A Matemática no processo de graduação da Régua de Carpinteiro de Leonard Digges (1520-1559)	ART	2020	MC/SU
5	O processo de multiplicação por meio do instrumento de cálculo do século XVII, Promptuario, de John Napier	ART	2020	MC/SU
6	Uma prática laboratorial envolvendo o Tabuleiro de Xadrez (1617) de John Napier para cálculos de multiplicação	ART	2021	MC/SU
7	Manipulando com o Promptuario (1617) de John Napier para cálculos de multiplicação	ART	2021	MC/SU
8	Compreendendo aspectos históricos e matemáticos do instrumento Setor de Thomas Hood (1556-1620)	GEO	2021	MC/SU
9	Conhecendo os aspectos históricos e matemáticos das Duas Réguas para Cálculo (1639) de William Oughtred	ART TRG GEO	2021	MC/SU
10	Compreendendo a operação de multiplicação por meio do instrumento Promptuario de John Napier.	ART	2022	C.EX
11	Repensando a operação de multiplicação a partir de materiais concretos históricos	ART	2022	MC/SU
12	Uma iniciação aos instrumentos de cálculo ingleses do século XVII para o estudo de conceitos matemáticos	ART GEO	2022	MC/SU
13	Repensando a operação de multiplicação a partir do Promptuário de John Napier	ART	2022	MC/CIEF
14	Refletindo a aplicação de logaritmos a partir do processo de construção da escala dos números das Duas Réguas para Cálculo de William Oughtred (15744-1660)	ART GEO	2022	MC/CIEF
15	Conhecendo os aspectos contextuais e matemáticos do setor de Thomas Hood (1556-1620)	GEO	2022	MC/CIEF
16	Reconfigurando o algoritmo de multiplicação com o Promptuario de John Napier (1550-1617)	ART	2023	C.EX/MD
17	Efetuando multiplicações por meio da manipulação das Duas Réguas para Cálculo de William Oughtred	ART	2023	C.EX/MD
18	Compreendendo conceitos geométricos através da construção da escala de cordas do Sector de Thomas Hood (1556-1620)	GEO	2023	C.EX
19	Do algoritmo à operação: Compreendendo a multiplicação por meio do Promptuario de John Napier	ART	2023	C.EX
20	Efetuando multiplicações por meio da manipulação das Duas Réguas para Cálculo de William Oughtred	ART	2023	C.EX
21	Práticas laboratoriais envolvendo a história da Matemática: Arimetizando com as Duas Réguas para Cálculo de Oughtred (1639)	ART	2023	OC
22	O estudo de construção do Anel Náutico de Pedro Nunes (1502-1578) na interface entre história e ensino de matemática	ART GEO	2023	MC/SU
23	Construindo instrumentos matemáticos históricos descritos no tratado Rabdologiae de John Napier (1550-1617)	ART	2023	MC/SU
24	Uma iniciação aos instrumentos de cálculo ingleses do século XVII para o estudo de conceitos matemáticos	GEO	2023	MC/SU

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

É importante ressaltar que, embora o PFD tenha iniciado no ano de 2018, não foi possível ter acesso ao programa de ensino de nenhuma das ações desenvolvidas nesse ano, e, por essa razão, está listada como primeira atividade um curso de extensão promovido no ano de 2019.

A partir da visualização do Quadro 1, é possível perceber que as atividades propostas no escopo do PFD/GPEHM realizadas pelos bolsistas de graduação estão em um movimento crescente desde a sua concepção. O que também é possível verificar por meio do Gráfico 1, que ilustra a quantidade de atividades desenvolvidas por esse recorte do PFD até o ano de 2023.

Gráfico 1 – Quantidade de atividades desenvolvidas ao longo dos anos

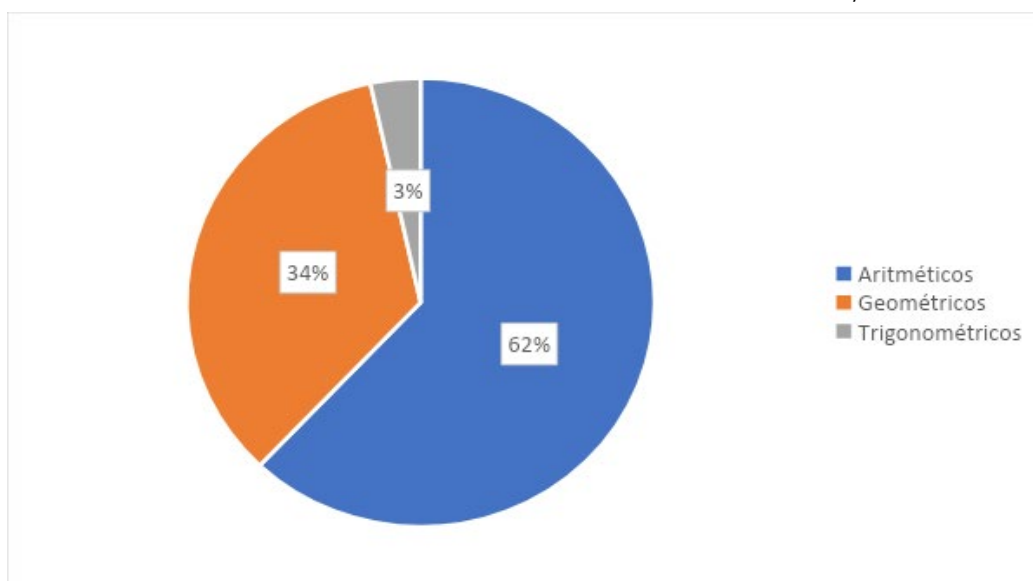


Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Outro ponto a ser discutido é acerca dos conteúdos matemáticos abordados nas atividades (Gráfico 2), já que, de acordo com o Quadro 1, todas as ações promovidas por bolsistas de graduação do GPEHM estiveram direcionadas a uma prática matemática, visto que trazem em sua essência a construção ou a utilização de instrumentos matemáticos históricos.

O Gráfico 2 evidencia os tipos de conteúdo abordado nas atividades do PFD/GPEHM, sendo eles consultados nas ementas registradas nos programas de ensino de cada ação elaborada. Mediante disso, é possível ver que o GPEHM está tendenciando a ofertar atividades que visam o estudo da aritmética, que se baseia "num sistema de símbolos e de regras que regem a respectiva manipulação, os quais, em conjunto, permitem calcular resultados que podem e devem ser relacionados com o que se espera que ocorra no real" (Fayol, 2010, p. 13).

Gráfico 2 – Conteúdos direcionados as atividades do PFD/GPEHM



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Nessa perspectiva, o PFD/GPEHM, especialmente por meio da oferta de oficinas, cursos de extensão e minicursos, vem sendo constituído, e continuamente aprimorado desde 2018, enquanto uma iniciativa do Grupo que visa a melhoria da formação docente em diferentes instâncias, valendo-se principalmente da História da Matemática enquanto uma provedora de recursos potencialmente didáticos.

Além disso, pela natureza das propostas do PFD estarem relacionadas à História da Matemática, argumenta-se que suas ações promovem também a interdisciplinaridade, já que, ao estudar conhecimentos matemáticos do passado, busca-se compreender, por exemplo, o contexto no qual foram desenvolvidos e a circulação desses conhecimentos no período.

Por fim, é válido ressaltar especificamente acerca da atuação dos bolsistas de graduação, uma vez que é perceptível a quantidade expressiva de ações promovidas por esses sujeitos. Tal atuação possibilita a eles entender a relação basilar entre ensino, pesquisa e extensão, o que colabora em suas formações enquanto docente e pesquisador.

Considerações finais

Diante do exposto, percebe-se que o Programa de Formação Docente do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática têm crescido nos últimos anos, enfatizando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, especialmente com sua atuação direcionada a formação de professores que ensinam matemática.

Nesse sentido, utilizando-se de abordagem quantitativa, junto à procedimentos da pesquisa documental para levantar os programas das oficinas, cursos de extensões e minicursos ministrados por bolsistas de graduação do GPEHM entre 2018 e 2023, tornou-se possível alcançar o objetivo geral proposto.

É importante ressaltar, por fim, que esse texto ainda é um trabalho inicial, no qual foi priorizado aspectos quantitativos das ações de um grupo de sujeitos, configurando-se como um recorte das ações promovidas pelo PFD. Desse modo, é possível ainda, em outros escritos, abordar detalhes qualitativos dessas e de outras ações, por meio de uma análise das ementas, a fim de observar as intencionalidades das abordagens que foram desenvolvidas.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.

FAYOL, Michel. Fazer operações e resolver problemas—reflexões relativas ao ensino da aritmética. *In*: FAYOL, Michel; TOOM, Andrei; BIVAR, António; SANTOS, Carlos; AIRES, Luís. **Fazer contas ajuda a pensar**. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, p. 11-42, 2010.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *In*: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 4, 2015, Aracaju. **Anais**. Aracaju: Ludomedia. 2015. p. 243-247.

PEREIRA, Ana Carolina Costa. Conhecendo a história do GPEHM e sua contribuição para a Educação Matemática no Ceará. *In*: PEREIRA, Ana Carolina Costa (Org.). **Ensino e História da Matemática: enfoques de uma prática**. Fortaleza: Eduece, 2020. Cap. 1. p. 15-39.

PEREIRA, Ana Carolina Costa; BATISTA, Antonia Naiara de Sousa; OLIVEIRA, Gisele Pereira. O Programa de Formação Docente do GPEHM/UECE e sua contribuição para as atividades extensionistas. *In*: CUNHA, Juliene Rezende *et al* (Org.). **Atividades de extensão inseridas no currículo: contribuições sobre o fazer pedagógico**. Recife: Edupe, 2022. Cap. 10. p. 156-175.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

O RETRATO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS INICIAIS DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: LIMITES E POSSIBILIDADES

THE PORTRAIT OF THE CONTINUED TRAINING OF THE INITIAL YEARS OF THE FORTALEZA MUNICIPAL NETWORK: LIMITS AND POSSIBILITIES

Bruna Gonçalo do Nascimento²⁶¹

Prefeitura Municipal de Ensino de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica – GDESB

Francisca Fabiana Bento de Oliveira²⁶²

Prefeitura Municipal de Ensino de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica – GDESB

Maria de Fátima Cavalcante Gomes²⁶³

Universidade Aberta do Brasil; Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica – GDESB

Anne Heide Vieira Bôto²⁶⁴

Prefeitura Municipal de Ensino de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e Educação Básica – GDESB

Resumo

Este ensaio emergiu de uma das vertentes de estudos explorados pelo Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Apoiada em estudos teóricos e pesquisas empíricas acerca da formação docente, a temática abrange um leque de investigações, mas a formação continuada é tema que provoca inúmeros debates, principalmente no que alude aos programas ofertados pelas secretarias de educação de estados e municípios. Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral: analisar o programa de formação continuada dos anos iniciais da rede municipal de Fortaleza, descrevendo os limites e possibilidades a partir dos relatos das professoras. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, tendo como método o estudo de caso. Logo, o embasamento teórico subsidiou os pensamentos de Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Freire (2006), Imbernón (2009) e Silva (2018), que dissertam e trazem ponderações significativas acerca da formação de professores. Ao analisarmos os resultados da pesquisa, conforme relatado pelas professoras, constatamos que o programa de formação de professores dos anos iniciais na rede municipal de Fortaleza prioriza os encontros formativos, que discutem tópicos diretamente ligados ao conteúdo do material didático atual. Isso sugere que os responsáveis pela formação possam não ter uma compreensão íntima e familiarizada com o ambiente da sala de aula na escola pública, onde se dão os principais momentos de interação entre professores e alunos. Concluímos que a formação continuada de professores dos anos iniciais necessita de uma redefinição centrada

261 **Bruna Gonçalo do Nascimento**, ORCID: 0000-0002-8799-7573. Secretária Municipal da Educação, de Fortaleza; Universidade Aberta do Brasil; Universidade Estadual do Ceará) Mestre em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE). Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e tutora a distância da Universidade Aberta do Brasil / Universidade Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: autora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3847694664430026> E-mail: brunagnascimento23@gmail.com

262 **Francisca Fabiana Bento de Oliveira**, ORCID: 0000-0002-7249-1692. Prefeitura Municipal de Fortaleza; Secretária Municipal de Educação; CEI Papa João XXIII). Mestre em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Contribuição de autoria: coautora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7146401501460612> E-mail: fabianaformacao4@gmail.com

263 **Maria de Fátima Cavalcante Gomes**, ORCID: 0000-0002-6975-1043. Universidade Aberta do Brasil; Universidade Estadual do Ceará). Mestre em Políticas Públicas (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas - PPGPP/UECE). Professora da Universidade Aberta do Brasil / Universidade Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: coautora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3671500208531120> E-mail: maria.fatima@uece.br

264 **Anne Heide Vieira Bôto**, ORCID: 0000-0002-9070-1964. Secretária Municipal da Educação, de Fortaleza; Universidade Estadual do Ceará) Mestre em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE). Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Contribuição de autoria: coautora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0317885662429621> E-mail: anneheidevieira@gmail.com

na valorização dos conhecimentos dos docentes, visando promover uma colaboração participativa e estimular a reflexão crítica teórico-prática.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Anos iniciais. Relatos das professoras. Limites e possibilidades.

Abstract

This essay emerged from one of the strands of studies explored by the Teaching Research Group in Higher Education and Basic Education - GDESB, which is linked to the Postgraduate Program in Education - PPGE at the State University of Ceará - UECE. Supported by theoretical studies and empirical research on teacher training, the topic covers a range of investigations. However, continued teacher training is a topic that provokes numerous debates, especially when it comes to programs offered by state and municipal education departments. This study's general objective is to analyze the continued training program in the initial years of the Fortaleza municipal network, describing the limits and possibilities based on the teachers' reports. The methodological approach is qualitative in nature, using case studies as a method. The theoretical basis supported the thoughts of Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Freire (2006), Imbernón (2009) and Silva (2018), who discuss and bring significant considerations about teacher training. When analyzing the results of the research as reported by the teachers, we found that the teacher training program for the initial years in the municipal network of Fortaleza prioritizes training meetings. These meetings discuss topics directly linked to the content of the current teaching material. This suggests that those responsible for training may not have an intimate and familiarized understanding of the classroom environment in public schools, where the main moments of interaction between teachers and students take place. In conclusion, the continued training of teachers in the initial years requires a redefinition centered on valuing teachers' knowledge, aiming to promote participatory collaboration and stimulate critical theoretical-practical reflection.

Keywords: Continued teacher training. Initial years. Teachers' reports. Limits and possibilities.

Introdução

Este artigo emergiu de uma das vertentes de estudos explorados pelo Grupo de Pesquisa Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), liderado pela professora Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, dos quais as pesquisadoras e autoras deste texto são integrantes. As investigações praticadas pelo grupo têm o intuito de colaborar para a educação brasileira, mais precisamente nos aspectos da formação de professores e avanços do ensino da educação básica e superior, levando em consideração a compreensão histórica, política e social do contexto em que o indivíduo está inserido.

Isto posto, apoiadas em estudos teóricos e pesquisas empíricas acerca da formação docente, abrangemos um leque de investigações, mas a formação continuada é tema que provoca inúmeros debates, principalmente no que alude aos programas ofertados pelas secretarias de educação de estados e municípios. Contudo, fomos provocadas a explorar conhecimentos a respeito, mais especificamente sobre a formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza, objeto de estudo do presente escrito, o que alvoreceu o seguinte questionamento: quais os limites e possibilidades do programa de formação continuada dos anos iniciais da rede municipal de Fortaleza mediante os relatos dos professores? O objetivo geral consistiu em analisar o programa de formação continuada dos anos iniciais da rede municipal de Fortaleza descrevendo os limites e possibilidades a partir dos relatos dos professores.

No sentido de alcançar resposta para tal indagação e objetivo, exploramos pesquisas recentes realizadas pelo grupo de estudos sobre o programa de formação continuada aderido pela rede municipal de ensino de Fortaleza. A temática referente aos programas ofertados pelas secretarias de educação tem gerado controvérsias nos estudos científicos da educação pública, sobretudo quando os professores, público participante desses cursos de formação continuada, apresentam relatos sobre o desenvolvimento do processo formativo vivenciado na prática, além do que esses cursos são embasados em documentos normativos nacionais e estaduais. A motivação pelo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental, precisamente o 1º ano, conferiu-se na razão de ser a primeira etapa do ensino fundamental, a qual inicia o processo de alfabetização da criança.

A abordagem metodológica deste ensaio é de natureza qualitativa, no escopo de compreender o objeto de conhecimento na singularidade enfatizando suas nuances subjetivas e consideran-

do sua complexidade (MINAYO, 2003). Logo, o embasamento teórico subsidiou os pensamentos de Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Freire (2006), Imbernón (2009) e Silva (2018), que dissertam e trazem ponderações significativas acerca da formação de professores.

O presente estudo aponta, após introdução inicial à temática, o aporte teórico-metodológico, no qual delimitou-se os autores que embasaram a nossa investigação, bem como os caminhos a serem percorridos. Os resultados alcançados, assim como seus desdobramentos, foram elencados no tópico seguinte. Por fim, destacamos os indicativos e contribuições do estudo desenvolvidas pelo grupo de pesquisa no qual estamos inseridas, junto ao debate correlacionado à formação de professores.

Aporte teórico-metodológico

O estudo ancora-se em uma abordagem qualitativa, desenvolvido no período temporal de 2021 a 2023, que, segundo Minayo (2003, p. 21-22), se desenvolve mediante um conjunto “[...] de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. É nesse sentido que enfatizamos tal abordagem por aproximar o pesquisador do cotidiano e do seu objeto de pesquisa, permitindo a compreensão da realidade a qual o sujeito está inserido.

Adotamos o estudo de caso para obter os dados empíricos, além de permitir a aproximação do pesquisador com o seu objeto em determinado contexto social-dinâmico. Segundo Stake (2016, p. 18), “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento”. Inferimos que o caso é singular, complexo e deve estar em plena atividade para que o pesquisador faça a investigação a fim de compreendê-lo sem fazer generalizações.

O lócus da pesquisa foi a formação continuada de professores do 1º ano realizada em polo no Distrito de Educação III. Os professores que colaboraram para o levantamento dos dados foram três sujeitos de uma escola, através da entrevista semiestruturada, em que o entrevistador a inicia a partir de um esboço básico, havendo a possibilidade de realizar adaptações conforme o diálogo com o entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Assim como a entrevista, realizou-se um levantamento e análise bibliográfica, de obras e textos sobre a temática, e documental, de documentos no âmbito nacional, estadual do Ceará e municipal de Fortaleza no tocante à educação e formação continuada de professores. Todos esses levantamentos foram valorosos para as discussões teóricas e análises dos dados do estudo.

No que concerne à análise dos dados, realizamos a análise de conteúdo, a partir de Minayo (2014), posto que envolve diversas modalidades, delineamos na análise temática, que identifica os elementos significativos os *núcleos de sentido* em uma comunicação que são relevantes para o objeto de estudo.

Por fim, acentuamos que a pesquisa na sua amplitude atendeu às orientações da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, bem como do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE.

Resultados e discussões

Nos últimos anos, percebemos um crescente número de estudos referentes à formação continuada/permanente dos professores, tais como: Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Imbernón (2009), Freire (2006) e Silva (2018), que discutem essa temática tão complexa com afinco e compromisso na tentativa de possibilitar reflexões sobre as políticas públicas e documentos direcionados à formação, bem como fazem críticas ao modelo de formação baseada na racionalidade técnica proposta aos professores. Nesse sentido, defendem uma formação continuada que considere o professor como sujeito protagonista de sua formação e atividade docente, além de enaltecer uma formação voltada para a práxis.

Para transpor a dominação de políticas que não agregam a educação e a formação de professores, é preciso desenvolver a consciência crítica, reflexiva e política, com o intuito de buscar meios para qualificar o percurso formativo dos professores. Desse modo, Imbernón (2009), baseado nas ideias e denúncias de Paulo Freire, aponta que é preciso analisar:

[...] a neutralidade escolar, a formação técnica do professorado, para construir uma noção de educação mais politizada com um compromisso baseado na liberdade das pessoas e não na dominação, e para falar também de forma-

ção colaborativa e dialógica como processo de diálogo entre o professorado e todos aqueles componentes que intervêm na formação e para desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade (IMBERNÓN, 2009, p. 38).

Segundo o autor, é imprescindível estar alerta em relação às mudanças que não contribuem para uma formação dialógica e emancipatória dos sujeitos. Para tanto, defende a elaboração de propostas de formação permanente que possibilitem a reflexão, a autonomia e o trabalho colaborativo interligados com a realidade escolar.

Silva (2018) defende que os professores têm que desenvolver habilidades capazes de romper com a reprodução da história e dogmas ultrapassados que não condizem e nem contribuem para a compreensão do contexto social. Para isso, é preciso construir uma formação teórico-prática sólida a fim de transfigurar toda essa lógica reprodutiva. Com base na autora, "a práxis implica dar suporte para a análise do real, conhecendo suas determinações para identificar as possibilidades do novo." (SILVA, 2018, p. 59). Portanto, a práxis pode possibilitar alcançar a verdadeira transformação da educação, quando se considera a totalidade e evidencia as contradições presentes na realidade escolar.

Partindo dessa perspectiva de uma formação teórico-prática consistente, faz-se relevante refletir sobre a conjuntura dos programas de formação continuada no contexto atual. Nesse sentido, buscamos investigar a **compreensão dos professores acerca do programa de formação continuada** da rede municipal de Fortaleza, exposta nas falas:

P1: A formação é muito boa, pois aborda temas, e eu gosto quando está relacionada com a minha prática, com o que eu faço, inclusive estudar casos. E quando tem material novo, revisamos, estudamos, porque passamos um bom período no livro, trabalhando em um projeto e agora em outro, gosto dessa novidade. Está sempre relacionado à minha prática, ou é da minha formação como pedagoga.

P2: A formação possibilita trocas de experiências vivenciadas em sala de aula entre os professores e o estudo teórico.

P3: A formação é boa, mas poderia melhorar, porque percebo que é muito repetitiva. Às vezes você sai de uma sala de aula, quando chega na formação vivencia as mesmas coisas que já faço, seria bom que fosse coisas diferentes, ideias diferentes para podermos desenvolver na sala de aula. Destaco que poderia melhorar.

No que concerne ao programa de formação continuada, a P1 e a P2 relataram que a formação da qual participam é satisfatória, tendo em vista que relaciona a teoria à prática, principalmente ao abordar estudos teóricos que se aproximam da sua realidade enquanto docente e por enaltecer as trocas de experiências entre seus pares. No entanto, a P3 ressalta que a formação é "boa", mas a critica por ser muito repetitiva e por não oportunizar novas experiências para serem desenvolvidas com os alunos.

Logo, entendemos que o processo formativo dos docentes deve ser contínuo, potencializando a relação teoria-prática, a fim de aprimorar as experiências propostas aos alunos, conforme sinaliza Freire (2006):

[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2006, p. 39).

Segundo o autor, a teoria e a prática devem caminhar no mesmo sentido. Através da prática, o educador tem a oportunidade de cultivar, adquirir e reconhecer conhecimentos que a teoria por si só não abarca totalmente, para garantir a eficácia de uma abordagem educativa baseada na ação, reflexão e nova ação.

Ainda sob o enfoque da formação continuada como espaço de autoformação, Nóvoa (1995, p. 26) evidencia que "a troca de experiências e a partilha dos saberes consolidam espaços de formação mútua [...]. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes

da prática docente". Portanto, o programa de formação continuada estruturado para os professores deve considerá-los como sujeitos protagonistas de sua formação e construir espaços formativos que contemplem as situações-problema vivenciadas pelos educadores no âmbito escolar.

Os **limites e possibilidades** de uma formação voltada para a práxis e próxima da realidade dos sujeitos permeiam os discursos dos professores. Nessa conjuntura, os docentes apresentam algumas possíveis propostas para que a formação continuada se aproxime de sua realidade e possam atender às suas demandas urgentes. Vejamos, a seguir, as explanações das três docentes (P1, P2 e P3) que expuseram propostas semelhantes:

P1: Os formadores poderiam ser mais explícitos na exposição do material trabalhado, explorando mais os objetivos e metodologias propostos, pois deixa a desejar no direcionamento do plano de aula do professor. Seria interessante não colocar comentários que dispersem a concentração do professor.

P2: Eu acho que poderia trazer mais materiais adequados a trabalhar com as crianças, mais ideias, mais matérias, coisas diferentes, coisas que fossem dentro da realidade. Porque no caso, por exemplo, eu já trabalhei no interior, então eu levava as coisas e trabalhava com coisas que eram de lá. Porque não adianta eu trazer uma coisa que falasse da praia se eles nunca tinham ido a uma praia, falar de uma comida que eles nunca tinham comido, porque lá eles comem banana, inhame e manga. Então eu tinha que falar das coisas que eram da região deles mesmo para eles poderem assimilar.

P3: Sobre a questão dos conteúdos, o livro é muito bom, nós gostamos, mas o que está ficando a desejar é porque o que a formadora está aplicando nós já fazemos em sala de aula, é uma coisa repetitiva. Seria interessante também que elas dessem sugestões diferenciadas de atividades que desse para aplicar para um número maior de alunos.

Desse modo, percebemos que as professoras P1 e P2 apontam como limites à sua prática a dificuldade em relacionar de maneira mais direta e objetiva as propostas da formação com a sua prática cotidiana. Não muito distante das professoras anteriores, a terceira professora contribui, ainda, com a sugestão de propor atividades que possam ser voltadas a um maior quantitativo de alunos, enquadrando-se, assim, à realidade das docentes.

Nessa perspectiva, pesquisas têm se voltado para a análise da questão da reflexão relacionada à formação de professores em uma investida contrária ao que, segundo Pimenta (1999), expressa que as práticas pedagógicas devem estar coerentes com a realidade social. O que permite, dessa maneira, compreender a construção de práticas pedagógicas que não devem se distanciar do currículo da escola, muito menos do contexto social no qual o aluno está inserido.

Partindo dessa perspectiva, Silva (2018, p. 59-60) enfatiza que "a formação de professores deve-se orientar no sentido da busca da unidade entre teoria e prática, a práxis vista como atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, tendo como objetivo alcançar a autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos". Destarte, a temática abordada nas formações organizadas pelo município precisa articular suas propostas à realidade educacional, levando em consideração as peculiaridades do contexto social no qual os discentes e docentes envolvidos no processo estão inseridos.

Considerações finais

Diante das informações da pesquisa investigada GDESB, mais especificamente com o presente estudo, validamos e destacamos alguns pontos a serem apresentados. Na atual conjuntura, identificamos a necessidade de ponderarmos acerca da formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza, identificando os limites e as possibilidades que permeiam esse processo, elementos que se interligam e perpassam pela realidade do professor que atua na educação básica.

Assumimos, com o desenvolvimento da presente pesquisa, a perspectiva de analisar o programa de formação continuada dos anos iniciais da rede municipal de Fortaleza, descrevendo os limites e possibilidades, tomando por caminho inicial os relatos das professoras.

Por julgarmos essencial a relação indissociável da teoria com a prática, aprendizagem significativa de nosso trabalho, a reflexão nos levou a identificar a necessidade de articulação entre o estudo teórico e o trabalho de campo de modo articulado. Destarte, buscamos conhecer e apro-

fundar os núcleos que integram a pesquisa: compreensão dos professores acerca do programa de formação continuada e limites e possibilidades.

A revisão teórica sobre o objeto de pesquisa e sobre os núcleos vinculados aos objetivos indica a importância de retomar as discussões acerca dos estudos sobre a temática e de se delinear novas abordagens que tomem as formações como espaço para ressignificação dos saberes dos professores. Nesse viés, a formação docente precisa constituir-se de uma teoria do conhecimento que será posta em prática, bem como necessita ter a prática como ponto de partida e de chegada.

Desse modo, no tocante aos resultados da pesquisa a partir dos relatos das docentes, constatamos que o programa de formação continuada de professores dos anos iniciais da rede municipal de Fortaleza, no desenvolvimento dos encontros formativos com os docentes, explora temas voltados diretamente ao conteúdo do material didático do ano em curso. Inferimos que os formadores não têm proximidade e familiaridade com o ambiente da sala de aula da escola pública, onde ocorrem os principais momentos de interação entre professores e alunos. Essa falta de familiaridade resulta em sugestões de práticas por parte dos formadores que muitas vezes não se alinham com a experiência real dos docentes.

Salientamos também que os professores enfatizaram a importância e a necessidade da formação continuada para o aprimoramento do trabalho docente. No entanto, elas destacaram a necessidade de uma abordagem diferente daquela apresentada nas suas observações, que vai além de uma estruturação com propostas técnicas, defendem uma abordagem mais interativa, que estimula a autonomia do professor e proporciona oportunidades de reflexão crítica, influências de forma positiva e significativa no trabalho docente.

Salientamos que nossa pesquisa não busca encerrar a discussão, pois aborda uma temática ampla. Os resultados representam um potencial para inspirar pesquisas futuras, a serem conduzidas por pesquisadores interessados em contribuir para a formação continuada de professores diante das demandas apresentadas nas falas e discussões teóricas dos limites e possibilidades.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 407 p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 4. ed. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2016. 187p.

CÍRCULO DE CULTURA COM CRIANÇAS: UM NOVO OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CULTURE CIRCLE WITH CHILDREN: A NEW LOOK AT THE TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Franciélia Saraiva Alves Rodrigues²⁶⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ce, Brasil
Grupo de Pesquisa em Pragmática Cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade – PRAGMACULT

Claudiana Nogueira de Alencar²⁶⁶

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ce, Brasil
Grupo de Pesquisa em Pragmática Cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade – PRAGMACULT

Resumo

O presente artigo é fruto de um estudo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Pragmática Cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade - PRAGMACULT. O referido estudo tem como objetivo delinear um novo olhar para a formação de professores pautado nos círculos de cultura com crianças da educação infantil. O aporte teórico-metodológico ancora-se na pesquisa-participante, conforme estudos desenvolvidos por Claudiana Alencar (2014, 2015), na perspectiva da Pragmática Cultural. A metodologia tem como base o método Paulo Freire (2022). A fundamentação teórica que embasa este estudo compreende os postulados de Freire (2022); Alencar (2014, 2015) e Brandão (2013). Acreditamos que os círculos de cultura são tecnologias sociais promotoras da educação dialógica e libertadora. No âmbito desta pesquisa concluímos que os círculos de cultura com crianças da educação infantil além de fortalecer a dialogicidade, reconhece a criança como ator social no processo educativo, numa relação horizontal de pares, conduzindo-nos a uma forma privilegiada de prática pedagógica, refletindo sobre a necessidade de ressignificar a formação de professores da educação infantil.

Palavras-chave: Círculo de Cultura. Linguagem. Formação de Professores. Educação dialógica. Pragmática Cultural.

Abstract

This article is the result of a study carried out by the Cultural Pragmatics, Language and Interdisciplinarity Research Group PRAGMACULT. The aim of this study is to outline a new approach to teacher training based on culture circles with children in early childhood education. The theoretical-methodological framework is anchored in participant research, according to studies developed by Claudiana Alencar (2014, 2015), from the perspective of Cultural Pragmatics. The methodology is based on the Paulo Freire method (2022). The theoretical basis for this study comprises the postulates of Freire (2022); Alencar (2014, 2015) and Brandão (2013). We believe that culture circles are social technologies that promote dialogic and liberating education. Within the scope of this research, we concluded that culture circles with children in early childhood education not only strengthen dialogue, but also recognise the child as a social actor in the educational process, in a

265 **Franciélia Saraiva Alves Rodrigues**, ORCID: 0009-0003-6250-8619. Universidade Estadual do Ceará- UECE; Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE; Secretaria Municipal de Educação Básica de Morada Nova-Ce. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE, com mestrado em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino -MAIE/UECE. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Morada Nova-Ceará. Contribuição de autoria: Integrante do grupo de pesquisa e autora do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3394535917295173> E-mail: saraiva.rodriques@aluno.uece.br

266 **Claudiana Nogueira de Alencar**, ORCID: 0000-0002-2759-2750. Universidade Estadual do Ceará-UECE; Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE; Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada-POSLA Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora do Mestrado em Educação e Ensino (MAIE- UECE). Contribuição de autoria: Líder do grupo de pesquisa e coautora do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5612560998826098> E-mail: claudiana.alencar@uece.br

horizontal relationship of peers, leading us to a privileged form of pedagogical practice, reflecting on the need to reframe the training of early childhood education teachers.

Keywords: Culture Circle. Language. Teacher training. Dialogic education. Cultural Pragmatics.

Introdução

O círculo de cultura proposto por Paulo Freire para a alfabetização de adultos nasceu de uma experiência de professores nordestinos, no serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, dentre os quais, alguns também participavam do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) nos anos de 1960. Inicialmente foi realizada uma pequena experiência com cinco alfabetizandos, destes apenas três permaneceram. Experiências mais amplas foram surgindo em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte e em João Pessoa, na Paraíba. Lavradores nordestinos foram os primeiros a serem alfabetizados através dos círculos de cultura. Posteriormente, o trabalho com o método foi levado ao Rio de Janeiro, a São Paulo e a Brasília.

Com os resultados obtidos, "300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias" (BRANDÃO, 2013, p. 19), decidiu-se aplicar o método em todo território nacional, com o apoio do governo federal. Porém em 1964, sob a égide da ditadura militar, os trabalhos foram interrompidos. Freire foi preso e depois exilado com sua família para o Chile por 16 anos. Seu método se expandiu para outros países. Somente em 1980, Freire voltou ao Brasil.

As bases do método freireano é "construído em cima da ideia de um diálogo entre educadores e educando, onde há sempre partes de um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele". (BRANDÃO, 2013, p. 22). Assim, a educação é um ato solidário, coletivo e de trocas entre pessoas. É, portanto, uma relação horizontal de "A com B" (FREIRE, 2022, p. 141).

É com base nesses pressupostos que o presente estudo tem como objetivo delinear um novo olhar para a formação de professores pautado nos círculos de cultura com crianças da educação infantil. Apesar dos círculos de cultura, pensados por Paulo Freire serem propostos para a alfabetização de adultos, corroboramos com Carlos Rodrigues Brandão (2013) para assegurar que: "ali não se experimentava só um método, mas, através dele, um novo sentimento de mundo, uma nova esperança no ser humano" (BRANDÃO, 2013 p. 87).

Alencar (2021, p. 8) reitera:

Os Círculos de cultura são tecnologias sociais, propostos por Paulo Freire para possibilitar não apenas o aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, a alfabetização e o acesso ao mundo letrado, mas também a transformação de realidades injustas que conduzem a terapia da linguagem por meio de transformações no ato de retomada do cotidiano para o encontro com o outro e consigo mesmo.

É a favor dessa educação dialógica, crítica e democrática que esta pesquisa se sustenta. Assim, o objeto de estudo deste trabalho é o círculo de cultura no contexto da educação infantil. O círculo de cultura, como vimos, dialoga com uma educação problematizadora e democrática, com propósitos assentados na construção de uma identidade de resistência e de luta contra o sistema opressor e o processo de colonização que se estende até os dias atuais.

Consideramos de suma importância a participação das crianças desde cedo nos debates, dialogando, sendo ouvidas e também ouvintes, despertando para o desenvolvimento de uma consciência crítica, podendo, assim, dialogar com os textos e não apenas se tornarem objetos passivos diante dos discursos.

Para tanto, faz-se necessário um novo olhar para a formação de professores, capaz de superar a relação vertical de "A sobre B" (FREIRE, 2022, p. 142), pautada no antidiálogo, tão arraigado em nossa formação histórico-cultural.

A pesquisa situa-se no escopo "Linguagem e interdisciplinaridade" do Grupo de Pesquisa PRAGMACULT, cadastrado ao CNPQ (Espelho do certificado: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1456054858538460) e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

O aporte teórico-metodológico ancora-se na pesquisa-participante, conforme estudos desenvolvidos por Claudiana Alencar (2014, 2015), na perspectiva da Pragmática Cultural.

O texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente descreveremos como se efetivaram os círculos de cultura com crianças da educação infantil, ancorados na pesquisa em Pragmática Cultural. Em seguida, refletiremos sobre o papel do professor na construção de uma educação dialógica, mediante um novo olhar na formação destes profissionais. Por fim, teceremos algumas considerações elencadas por este estudo.

Aporte teórico-metodológico

A Pragmática Cultural é uma proposta de pesquisa participante e colaborativa que leva em conta a "interação linguística" concreta de pessoas reais, advogando para uma "pragmática do cotidiano" (ALENCAR, 2015). A pesquisa em Pragmática Cultural não é meramente descritiva ou interpretativa, visando apenas colher dados, mas convida o (a) pesquisador (a) a vivenciar a realidade e participar das experiências de vida dos sujeitos envolvidos em sua pesquisa, constituindo-se, assim, como uma investigação-ação.

Segundo Alencar (2015, p. 141), uma proposta metodológica para a Pragmática Cultural, trata-se de "uma proposta de pesquisa linguística que procura 'atravessar a rua' que separa a academia das práticas e saberes culturais e populares".

Ainda segundo a autora, o surgimento dessa proposta metodológica em Pragmática Cultural surgiu quando ela realizou um estudo da violência linguística nos jogos de linguagem da cultura cotidiana.

Naquele momento iniciara uma proposta de aparato teórico metodológico em Pragmática que levasse em conta a interação linguística concreta de pessoas reais e que não reduzisse o sentido ao fruto de uma intenção. Ao contrário, nesta concepção, considera-se que todo sentido é historicamente constituído a partir de diversos fatores (sociais, culturais, econômicos, políticos) integrados na produção e interpretação linguísticas (ALENCAR, 2015, p. 144).

Esta pesquisa articulou os estudos da Pragmática Cultural (ALENCAR, 2014, 2015) e os estudos críticos da linguagem/ interdisciplinaridade do grupo de pesquisa- PRAGMACULT com a proposta dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2022), de modo a traçar um novo olhar para a prática pedagógica de professores da educação infantil.

Assim, sob a perspectiva da Pragmática Cultural, amparado na linguagem como forma de vida, investigamos como os jogos de linguagem –Círculo de Cultura– pode contribuir para o desenvolvimento da conscientização crítica, de modo a ressignificar a vida e os modos de reexistir das crianças da Educação Infantil, muitas vezes silenciadas no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Nesse sentido, realizamos os Círculo de Cultura (FREIRE, 2022), como proposta de pesquisa-ação, levando em conta a dialogicidade na construção do caminho a ser trilhado.

Desse modo, os círculos foram desenvolvidos e estruturados de acordo com Freire (2022), atendendo a proposta: 1) Levantamento do universo vocabular; 2) Escolha das palavras geradoras; 3) Temas geradores. Por meio destes instrumentos utilizados nos círculos, foram produzidos os dados para análise desta pesquisa.

A pesquisa foi realizada com crianças de cinco anos do Centro de Educação Infantil Maria Rosalina Lopes, situado no município de Morada Nova, Ceará. A turma era composta por 19 crianças, compreendendo 10 meninas e 9 meninos.

No tocante a abordagem, a pesquisa é qualitativa. Essa abordagem tem como propósito "[...] compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas" (FLICK, 2007 apud PAIVA, 2019, p. 13).

Resultados e discussões

O círculo de cultura pensados e realizados com as crianças da educação infantil, ancorados por esta pesquisa em Pragmática Cultural como pesquisa-intervenção, delineou um novo olhar para a prática pedagógica de professores, visto que a concepção de infância, como "categoria social do tipo geracional" (SARMENTO, 2008) e de criança, como "ator social" (CORSARO, 2011), foi valorizada e concebida como primordial na formação e desenvolvimento das crianças nessa

faixa etária de escolarização. As crianças são consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir.

Sabemos que há uma negatividade histórica constituinte da infância como ser social. O próprio termo "*InFans*", um vir a ser adulto, revela a colonialidade da relação adulto/criança.

Costa (2017, p. 181), nos diz que:

Saber ouvir a criança implica uma atitude que requer um deslocamento do sujeito que ouve para recusar a colonialidade da relação adulto/criança, da qual o adulto parece tudo saber sobre a criança e esta, tudo depender do adulto, para o reconhecimento da alteridade infantil.

Desse modo, os círculos de cultura conduziram-nos a processos de socialização horizontal na relação de pares, nas quais as crianças, sujeitos desta pesquisa, por meio das relações dialógicas são atores e coparticipes na construção do conhecimento.

Além disso, os círculos nos conduziram a uma matriz crítica, nutrida pelo diálogo, pelo amor, pela amizade, pela confiança, pelo afeto, dentre outros. Foi envolto a estes princípios que colhemos as palavras-mundo (FREIRE, 2022); palavras-semente (ALENCAR, 2021), por meio das gramáticas culturais das crianças.

O levantamento do universo vocabular foi o momento para conhecermos sobre as gramáticas culturais das crianças, suas formas de vida, seus anseios, desejos, sonhos, visão de mundo, vida em família e em sociedade. Em rodas de conversas podiam expressar-se de modo espontâneo, conversando com os colegas, em grupos menores ou na grande roda.

Também se expressaram por meio de desenhos, dialogando sobre assuntos diversos, dentre os quais, temas sociais como: fome, desemprego, crianças vulneráveis, preconceito, diversidade etc.

Falaram de suas experiências mais recentes, como a Pandemia da Covid-19. Discorreram como um momento de medo, tensão, pois não podiam vir para a escola e nem brincar na rua com os colegas.

Em conversas informais, as crianças relataram sobre suas brincadeiras preferidas, comidas favoritas, amigos(as), familiares, vivências na escola, em casa, na rua, na cidade etc.

Esse momento foi riquíssimo, permeado de experiências das formas de vida das crianças em suas diferentes gramáticas culturais. Revelou-se um pensamento crítico, autônomo repleto de sonhos e desejos.

Como discorre Brandão (2013, p. 28):

o que se descobre com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma realidade neutra. São pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras.

A partir do levantamento do universo vocabular, fizemos a escolha das palavras-mundo (FREIRE, 2022); palavras-sementes (ALENCAR, 2021). As palavras desempenham diferentes funções na nossa vida e é no uso, ou seja, na historicidade do uso que fazemos delas que estas ganham significado.

Arruda Júnior (2021), nos esclarece:

O significado de uma palavra não lhe é conferido por ela estar associada a um determinado objeto ou mesmo a uma entidade abstrata por detrás dela. Mas o seu significado é dado pelo "seu uso na linguagem", isto é, pela "sua aplicação" nas diferentes circunstâncias que caracterizam os variados jogos que compõem a linguagem. Desse modo, possuir ou não significado depende de como a palavra é usada em contextos linguísticos efetivos. O uso dos sinais nesses contextos é, de fato, a instância a partir da qual as palavras, inicialmente inertes e mortas, recebem o fôlego de "vida", quando elas ganham significado. (ARRUDA JÚNIOR, 2021, p. 86-87)

Portanto, a escolha do repertório de palavras não deve levar em conta apenas os aspectos linguísticos, mas deve considerar a realidade social e as relações entre as pessoas. Desse modo, as crianças, sujeitos desta pesquisa, foram ouvidas em suas gramáticas culturais, considerando a experiência de mundo que as rodeiam. Como disse Freire (2021, p. 36): “desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca”. Ou seja, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

As palavras escolhidas para este círculo, levando em conta o exposto, foram: natureza, comida, moradia e boneca.

Como vimos, cada palavra aponta para questões das gramáticas culturais dos coletivos em que as crianças estão inseridas. “Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos sinais da dor, luta e esperança” (BRANDÃO, 2013, p. 38). Elas apontam para os temas geradores que são temas concretos da vida das crianças que expressam o sentimento de mundo.

Enfatizamos, como Freire, que “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2022, p. 136). A investigação do universo temático é, pois, o ponto de partida para uma educação dialógica.

Aqui portanto, discutimos e planejamos momentos de discussões e debates através da literatura infantil com os temas elencados a partir das palavras-mundo; palavras-sementes, condutoras de fios políticos e sociais tratadas do ponto de vista do pensamento infantil, que não por isso foi reduzida ou inferiorizada, mas do contrário, tematizada de forma crítica, reflexiva e dialógica.

Considerações finais

Vimos que os círculos de cultura são tecnologias sociais que comungam com uma educação dialógica e criticizadora. Portanto, conduz a uma educação libertadora e democrática.

Desse modo, os círculos de cultura com crianças conduziram-nos a uma forma privilegiada de prática pedagógica utilizada em sala de aula pautada na horizontalidade de “A com B”, na relação professor/ aluno.

A pesquisa em Pragmática Cultural, oportunizou por meio da pesquisa-intervenção a construção coletiva do conhecimento e a prática concreta da realização dos círculos com crianças.

A pesquisa desenvolvida, por ser inovadora, abre caminhos para que novos olhares para a formação de professores da educação infantil seja alçada, tendo como base o princípio da dialogicidade e a concepção de criança como ator social.

Este simpósio é referência para que esta pesquisa seja discutida pelo coletivo de pesquisadores, de modo a proporcionar novas descobertas para a formação de professores da rede básica de ensino.

Referências

ALENCAR, C. N. Pragmática cultural: uma visada antropológica sobre os jogos de linguagem. In: Silva, D. N.; Ferreira, D. M. M.; Alencar, C. N. (Orgs.). **Nova pragmática: modos de fazer**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 78-100.

ALENCAR, C. N. Pragmática Cultural: uma proposta de pesquisa intervenção nos estudos críticos da linguagem. In: RODRIGUES, M. G.; ABRIATA, V. L. R.; MELO, G. C. V.; MANZANO, L. C. G.; CÂMARA, N. S. (Orgs.). **Discurso: Sentidos e ação**. São Paulo: Universidade de Franca, 2015. p. 141-162.

ALENCAR, C. N. O amor de todo mundo, palavras-sementes para mudar o mundo: gramáticas de resistência e práticas terapêuticas de uso social da linguagem por coletivos culturais da periferia em tempos de crise sanitária. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 4, 2022. DOI: 10.1590/1678-460x202156109. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/56109>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ARRUDA JÚNIOR, G. F. **10 lições sobre Wittgenstein**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Art-med, 2011.

COSTA, M. F. V. Práticas lúdicas e relações intergeracionais: a infância em diferentes temporalidades. *In*: ALENCAR, C. N.; COSTA, M. F. V.; COSTA, N. B. (Orgs.). **Discurso, fronteiras e hibridismo**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017. p. 175-194.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

SARMENTO, M.; CERISARA, A. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C.S. (Orgs.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES PARA CURSAR LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MOTIVATION OF STUDENTS TO TAKE A DEGREE IN PHYSICAL EDUCATION

Maria Vanusa Sousa Melo²⁶⁷

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Canindé, CE, Brasil
Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional – NIAVE

Maria Diva Barbosa Lima²⁶⁸

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Canindé, CE, Brasil
Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional – NIAVE

Antonia Larissa Costa Silva²⁶⁹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Canindé, CE, Brasil
Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional – NIAVE

Leandro Araujo de Sousa²⁷⁰

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Canindé, CE, Brasil
Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional – NIAVE

Resumo

As transformações na formação de professores no Brasil representam avanço nas políticas educacionais ao longo do tempo, refletindo a constante busca por melhorias no ensino, qualidade educacional e adaptação às demandas em evolução da sociedade. Sendo o objetivo do estudo investigar e compreender os fatores motivacionais que influenciam estudantes a optarem pelo curso de licenciatura em Educação Física. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com nove licenciandos do segundo semestre de Educação Física do IFCE - Campus Canindé. Utilizou um questionário online criado no Google Forms com seis questões subjetivas, sendo cinco delas sobre a motivação para cursar o curso. A análise de conteúdo se baseou em cinco categorias: motivação, escolha do curso, atuação docente, impressões iniciais e formação continuada. Os resultados indicam que a principal motivação dos estudantes para escolher a licenciatura em Educação Física está relacionada à familiaridade com esportes e às perspectivas no mercado de trabalho. No entanto, uma parcela significativa optou por essa licenciatura como segunda opção, indicando que nem todos pretendem se tornar professores após a graduação. Os alunos destacaram uma mudança na percepção da Educação Física, explorando áreas além dos esportes ao longo do curso. Além disso, expressaram interesse em buscar formação continuada para aprimorar seus conhecimentos na área. Desse modo, a mudança de perspectiva ao longo do curso de licenciatura em Educação Física, mesmo quando não é a primeira escolha, enriquece significativamente os estudantes, ampliando suas visões e contribuindo para a formação de profissionais versáteis e conscientes das diversas dimensões da Educação Física.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Física. Motivação.

267 **Maria Vanusa Sousa Melo**, ORCID: 0009-0004-3902-7187. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Licencianda em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus* Canindé. Integrante do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAve/IFCE). Contribuição de autoria: Conceituação, Escrita e Revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5117793559127376> E-mail: vanusamelo98@gmail.com

268 **Maria Diva Barbosa Lima**, ORCID: 0009-0006-0417-3381. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará Licencianda em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus* Canindé. Integrante do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAve/IFCE). Contribuição de autoria: Escrita e Revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1188406194622693> E-mail: divalima1405@gmail.com

269 **Antonia Larissa Costa Silva**, ORCID: 0009-0004-5300-3122. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Licencianda em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus* Canindé. Integrante do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAve/IFCE). Contribuição de autoria: Conceituação, Escrita e Revisão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8718393559725967> E-mail: antonia.larissa.silva5678@gmail.com

270 **Leandro Araujo de Sousa**, ORCID: 0000-0002-0482-2699. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Doutorado e Mestrado em Educação (Avaliação Educacional) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional - NiAve. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *Campus* Canindé. Contribuição de autoria: Orientação e Revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7393610074936097> E-mail: leandrosousaifce@gmail.com

Abstract

The transformations in teacher training in Brazil represent advances in educational policies over time, reflecting the constant search for improvements in teaching, educational quality and adaptation to the evolving demands of society. The objective of the study is to investigate and understand the motivational factors that influence students to choose the degree course in Physical Education. This is a qualitative research, carried out with nine undergraduate students from the second semester of Physical Education at IFCE - Campus Canindé. An online questionnaire created in Google Forms was used with six subjective questions, five of which were about motivation to take the course. The content analysis was based on five categories: motivation, course choice, teaching performance, initial impressions and continuing education. The results indicate that students' main motivation for choosing a degree in Physical Education is related to their familiarity with sports and prospects in the job market. However, a significant portion chose this degree as a second option, indicating that not everyone intends to become teachers after graduation. The students highlighted a change in the perception of Physical Education, exploring areas beyond sports throughout the course. Furthermore, they expressed interest in seeking continued training to improve their knowledge in the area. In this way, the change of perspective throughout the Physical Education degree course, even when it is not the first choice, significantly enriches students, broadening their visions and contributing to the training of versatile professionals who are aware of the different dimensions of Physical Education.

Keywords: Teacher Training. Physical Education. Motivation.

Introdução

Esta pesquisa está ligada ao grupo de pesquisa NiAVe - Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional na linha de pesquisa sobre formação de professores, onde busca no mesmo investigar e entender diversos aspectos da formação docente em Educação Física. Com isso, este trabalho fruto de mais uma pesquisa do referido grupo se torna um aliado para entender esses aspectos.

Entendendo que o foco deste estudo é investigar as motivações, se faz necessário primariamente definir o conceito de motivação, para isso, consideramos o conceito de Campanholi e Junior (2023) onde diz que a motivação é um fator fundamental para que um indivíduo se sujeite a realizar ou não mudanças na sua vida, definir e alcançar projetos e adquirir novos conhecimentos.

O processo de tomada de decisão para escolha de um curso superior não é fácil, pois, conseqüentemente ele se tornará a sua profissão futuramente, por isso, a escolha deve ser muito bem pensada e escolhida com atenção, nessa escolha deve ser considerado todas as motivações que o levam ou não a fazê-la, sejam elas as que a própria pessoa determina ou as que são influenciadas por outros indivíduos (Razeira et al., 2014).

Ressaltando as ideias de Razeira et al. (2014), Turra, Costa e Rosse (2019) afirma que as motivações para escolha da carreira em Educação Física podem ser intrínsecas que é inerente à pessoa e extrínsecas que se refere aos demais indivíduos que estão presentes na vida dessa pessoa, ambas contribuem à sua maneira para o processo de escolha.

De acordo com Valle (2006) a escolha do futuro profissional de uma pessoa não depende somente das suas características de personalidade, mas também, do momento histórico em que esse indivíduo nasceu, ambiente social a qual pertence, condições financeiras, todos esses elementos contribuem para o caminho a ser trilhado profissionalmente.

Segundo Thurler e Perrenoud (2006) diversos são os motivos para exercer a docência, desde a sua identidade de vocação para essa profissão ou a escolha por necessidade de subsistência diante as dificuldades enfrentadas diariamente.

Zaneratto (2023) afirma que um dos maiores desafios do magistério é promover uma influência positiva para os estudantes ainda no ensino médio sobre as práticas corporais, onde possa se estabelecer uma relação de interesse, e a partir disso fazer com que surja o interesse destes alunos a escolherem o curso de licenciatura em Educação Física.

Back, Junior, Ahlert e Sampaio (2019) em um estudo feito sobre os saberes que motivam na formação inicial em Educação Física, afirma que os saberes adquiridos antes de iniciar a vida acadêmica é um fator de motivação para adentrar na docência e é um elemento significativo para ampliação de conhecimentos.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo investigar e compreender os fatores motivacionais que influenciam estudantes a optarem pelo curso de licenciatura em Educação Física.

Aporte teórico-metodológico

O presente estudo adota uma abordagem transversal de natureza descritiva, com enfoque qualitativo. A amostra selecionada para a pesquisa consistiu em estudantes de ambos os sexos matriculados no segundo semestre do curso de licenciatura em Educação Física do IFCE - *Campus* Canindé. Nove discentes participaram da pesquisa, expressando seu consentimento após marcarem positivamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento utilizado para coletar os dados foi um questionário *online* no *Google Forms*, composto por seis questões subjetivas. Uma dessas questões destinou-se à identificação do semestre, enquanto as outras cinco abordaram aspectos relacionados à motivação dos participantes para cursar licenciatura em Educação Física.

A coleta de dados ocorreu por meio do envio do *link* do questionário aos participantes, realizado via aplicativo *WhatsApp*, especificamente no grupo da turma. Sendo assim, para a análise dos dados, primeiramente foi realizada a leitura e organização dos mesmos, uma fase considerada imprescindível por Farias, Impolcetto e Benites (2020), para garantir que os resultados encontrados sejam compreendidos de forma correta.

Posteriormente, foi feita a segunda etapa com a codificação dos dados, onde foi analisado cada fala e trechos com o intuito de interpretá-los e definir os códigos, que foram as falas que mais chamaram atenção e foi mais predominante, e por último foi feita a categorização que é onde há um diálogo entre os códigos encontrados, com isso foi possível organizar cada código encontrado para entender e promover uma síntese dos dados da entrevista com a amostra e assim compreender os resultados do objeto de estudo e suas inquietações (Farias; Impolcetto; Benites, 2020).

Resultados e discussões

Os resultados da pesquisa foram agrupados em cinco categorias: motivação, escolha do curso, atuação docente, impressões iniciais e formação continuada. Em relação à primeira categoria, que diz respeito à motivação dos discentes em cursar licenciatura em Educação Física, as principais razões relatadas pelos participantes são apresentadas a seguir:

O mercado de trabalho é um grande combustível. (D3)

Minha motivação sempre foi por eu gostar muito de esportes, e sempre fui muito ligada à educação física, então sempre tive esse desejo de cursar educação física. (D5)

É porque eu já tenho uma faço parte da familiaridade de educação física o que me motivou foi mostrar para todo mundo daqui de são capazes de ser professor de Educação Física mesmo ele tem alguma deficiência ou alguma diferença do padrão comum. (D8)

Poder ensinar educação física, e incentivar as crianças e adolescentes a praticarem esportes. (D9)

Os relatos dos discentes (D5) e (D9) revelam uma conexão com o universo esportivo, evidenciando uma narrativa coesa que destaca a paixão pessoal por atividades físicas como motivação principal para a escolha do curso de Educação Física. Ambos os depoimentos compartilham o entendimento de que o envolvimento constante com o mundo esportivo ao longo do tempo não apenas fortaleceu essa paixão, mas também consolidou o desejo de ensinar e incentivar crianças e adolescentes a se envolverem em práticas esportivas. Segundo Krug e Krug (2008), a escolha do curso influenciada por gostar de esportes é referida como o principal motivo para a escolha do curso de Educação Física na UFSM.

De acordo com Capeletti (2014), a competitividade do mercado exige, cada vez mais, profissionais qualificados. Essa afirmação se alinha com a motivação expressa pelo (D3), que destaca o mercado de trabalho como o principal impulso para a sua trajetória no curso de licenciatura em Educação física.

No que se refere à segunda categoria, ao serem indagados sobre a escolha do curso de licenciatura em Educação Física como sua primeira opção, os discentes afirmaram que:

Não, bacharelado em educação física. (D2)
Medicina. (D3)
Não. Minha primeira opção foi Redes de Computadores. (D4)
Sim, primeira opção. (D5)
Sim. (D9)

Segundo Coutinho, Machado e Nardes (2005) a escolha da profissão é um dos maiores desafios com o qual nos defrontamos na vida, em função da importância que se reveste e das dificuldades que temos a enfrentar.

Entretanto, nota-se que 55,56% dos licenciandos escolheram a licenciatura como sua segunda opção, indicando um interesse limitado em abraçar a profissão de professor. Esse dado está em consonância com a pesquisa de André et al. (2010), a qual identifica nos licenciandos, a falta de motivação para a docência.

Quanto à terceira categoria, que aborda a intenção dos discentes de atuarem como docentes após a conclusão da graduação, as respostas fornecidas pelos participantes foram as seguintes:

Sim, pois poderei vivenciar o dia a dia numa sala de aula e repassar o meu conhecimento para meus alunos. (D1)
Sim, pretendo ser professor de educação física. (D3)
Não. Por não me sentir à vontade numa sala de aula, cheio de alunos. (D4)
Não era exatamente o que eu queria para mim, mas talvez com o decorrer da vida eu possa sim atuar como docente. (D7)
Sim, desde muito jovem, minha ideia sempre foi ensinar, principalmente esportes, pois ajudam não somente fisicamente como psicologicamente. (D9)

A partir da fala do discente (D9) sobre a atuação docente, nota-se consonância com o estudo de Razeira et al. (2014), o qual salienta que a predominância pela visão desportista pode estar influenciada pelas suas vivências pessoais na educação básica, por exemplo, como também, por praticarem algum esporte e obterem essa vontade de seguir atuando profissionalmente por ela. Nas demais falas dos discentes percebe-se que o ato de "querer" ensinar e repassar conhecimentos é bastante expressivo, mesmo que para alguns de início não tenha sido exatamente a sua escolha.

No que diz respeito à quarta categoria, em relação à persistência ou alteração das impressões iniciais dos participantes após ingressarem no curso, estes mencionaram que:

Algumas sim e outras não. Descobri uma nova forma de ver a educação Física além da prática de esportes e as outras coisas que havia vivenciado como aluno. (D1)
Sim, sabia que seria muito interessante para mim e estou gostando bastante. (D2)
Minhas impressões continuam a mesma, continuo achando um curso bastante diversificado e me sinto muito à vontade. (D4)
Eu não tinha muitas expectativas em relação ao curso, porém, com o decorrer do tempo eu comecei a ter outra visão. (D7)

As experiências compartilhadas revelam um processo de transformação nas percepções iniciais dos participantes em relação ao curso. A descoberta de uma nova perspectiva sobre a Educação Física, indo além da prática esportiva, destaca a riqueza e diversidade do conteúdo oferecido. Para Soares et al. (2006), as experiências vividas nos primeiros anos na universidade são fundamentais para a permanência e o sucesso do estudante no ensino superior.

Na quinta categoria, que diz respeito à formação continuada, os participantes compartilharam se possuíam ou não interesse em buscar uma formação continuada:

Talvez sim. (D2)
Pretendo seguir mirando meu doutorado, mas até lá há um enorme caminho a seguir. (D3)
Sim, com certeza. (D5)
Sim Eu pretendo fazer uma pós-graduação em nutrição para entrar mais fundo dentro da minha carreira que é educação física e poder auxiliar meus

alunos né E tem mais uma especialidade dentro do meu currículo que eu acho que é muito importante a construção de de poder proporcionar essa vida melhor para mim para mim ele para mim e poder apoiar a minha comunidade que é a comunidade de pessoa com deficiência e mostrar que a gente pode ser o que a gente quiser ter um doutorado no mestrado que eu acho que é o mais importante de dentro da sua vida acadêmica você saber olhar um outro olhar pessoas né Não só físico não querer só o físico né querer também o intelectual que eu acho que também é importante lógico físico é muito importante porque você vai estar ali avaliando uma pessoa ou dando aula de algum conteúdo você tem que dominar isso também é uma maneira de Cultura né. (D8)

Sim, pós-graduação e bacharel. (D9)

Observa-se que a formação continuada é um objetivo que os participantes almejam. Segundo Pradas, Freitas e Freitas (2010), a formação é um processo contínuo e não é privado apenas a um contexto ou a uma única instituição, pois, o professor como atuante na sociedade analisa de vários aspectos para adornar seu processo de formação.

Segundo o autor, para que esse movimento de formação aconteça é imprescindível que haja condições favoráveis para isso, as instituições devem ser organizadas e dialogar com outros órgãos que o ajude a se desenvolver.

Silva (2000), afirma que o desenvolvimento profissional é fundamental e deve considerar diversos elementos como a prática e a crítica e não somente a técnica, trazendo a aquisição de conhecimentos e elementos essenciais tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Considerações finais

Diante do exposto, é perceptível que a esfera esportiva ainda está presente como um fator de motivação para que os alunos tenham escolhido cursar licenciatura em Educação Física. Sobre a opção de cursar a Educação Física como primeira opção, ainda é perceptível que não foi a primeira escolha dos participantes, os mesmos a escolheram por não ter passado na sua primeira.

Mesmo que a licenciatura em Educação Física não tenha sido a primeira opção dos participantes e isto seja uma de suas motivações para cursá-la, foi relatado pela maioria dos participantes o interesse em continuar sua formação. Esse fato mostra que a percepção dos estudantes antes de entrar no curso e após, teve uma mudança significativa no que tange a vontade de buscar novos conhecimentos após a graduação.

É importante destacar que pesquisas futuras têm o potencial de aprofundar a compreensão da motivação dos estudantes ao escolherem cursar a licenciatura em Educação Física. Investigar as razões subjacentes a essa escolha pode proporcionar insights valiosos, permitindo a melhoria dos programas educacionais para atender às necessidades específicas dos futuros profissionais nessa área. Essa abordagem pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de estratégias mais eficazes para a formação de professores de Educação Física e na promoção de uma educação de qualidade.

Referências

ANDRÉ, M. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.91, n.227, p. 122-143, jan/abr. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812010000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2024.

BACK, A. V.; SILVA JUNIOR, A. P. da; AHLERT, A.; SAMPAIO, A. A. Saberes que motivam na formação inicial em educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 45–52, 2019. DOI: 10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p45. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21921> . Acesso em: 19 jan. 2024.

CAMPANHOLI, C. A. O.; JUNIOR, C. H. **A motivação para a escolha da carreira docente e acadêmica dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da UEL**. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/CONPEF%20-%202023%20-%20ARTI->

[GOS%20APRESENTADOS/01_A_MOTIVACAO_PARA_A_ESCOLHA_DA_CARREIRA_DOCENTE_E_ACADEMICA.pdf](#). Acesso em: 18 jan. 2024.

CAPELETTI, A. M. Ensino a Distância. Desafios Encontrados por Alunos de Ensino Superior. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n.1, p. 1-10, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Aldenice.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

COUTINHO, M. P.; MACHADO, F. A.; NARDES, L. K. Educação física: os motivos dessa escolha profissional. **Revista de Educação Física / Journal of Physical Education**, v. 74, n. 2, p. 23–29, 2005. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/2642> . Acesso em: 27 fev. 2024.

FARIAS, A. N.; IMPOLCETTO, F. M.; BENITES, L. C. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. **Rev. Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323> . Acesso em: 27 fev. 2024.

KRUG, H. N.; KRUG, R. de R. Os diferentes motivos da escolha da licenciatura em Educação Física pelos acadêmicos do CEFD-UFSM. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 123, p. 1-8, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd123/os-diferentes-motivos-da-escolha-da-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PRADA, L. E. A ; FREITAS, T. C. ; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba , v. 10, n. 30, p. 367-387, ago. 2010 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2010000200009&lng=pt&nrm=iso. acessos em 27 fev. 2024.

RAZEIRA, M. B.; TAVARES, F. J. P.; PEREIRA, F. M.; RIBEIRO, J. A. B.; MACHADO, C. R. C. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4797> . Acesso em: 18 jan. 2024.

SOARES, A. P et al. Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 15-27. 2006.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 89-109, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000300006> . Acesso em: 27 fev. 2024.

THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 357–375, maio 2006.

TURRA, B.; COSTA, C. S. da; ROSSI, F. Concepções de ser professor e motivos de escolha pela docência em Educação Física. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 3, 2019. DOI: 10.9771/re.v8i3.29626. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/29626> . Acesso em: 18 jan. 2024.

VALLE, I. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 1 jun. 2006.

ZANERATTO, G. L. **Influências dos professores de Educação Física na educação básica para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física**. TCC- Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - Campus de Bauru - Curso de Licenciatura em Educação Física. Bauru, p.50. 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/239683> . Acesso em: 18 jan. 2024.

PONDERAÇÕES SOBRE O PROJETO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DIVERSOS CONTEXTOS COMO PESQUISA DO FOPTIC

CONSIDERATIONS ON THE PEDAGOGICAL PRACTICES PROJECT IN DIFFERENT CONTEXTS SUCH AS FOPTIC RESEARCH

Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua²⁷¹

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC

Carlos Alberto de Vasconcelos²⁷²

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC

Leandro Silva Moro²⁷³

Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, MG, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC

Jhonatas Isac Pereira Lima²⁷⁴

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC

Resumo

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologia da Informação e Comunicação (FOPTIC) está vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS) e inscrito no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desde 2018, os integrantes do grupo, estagiários de pós-doutorado, doutores e doutorandos, mestres e mestrandos, acadêmicos de Licenciaturas, bolsistas e professores da Educação Básica e do Ensino Superior têm se reunido, conforme um calendário de reuniões, para discutirem e refletirem sobre a complexa formação de professores. As linhas de pesquisa do grupo são: Educação em Ciências Naturais, Matemática e Tecnologias, e Processos Educacionais e Investigativos na Contemporaneidade. Mediante essa contextualização, o presente estudo tem por objetivo refletir sobre o maior e/ou principal projeto do grupo em desenvolvimento, cujo objeto de estudo são práticas pedagógicas em diversos contextos. Trata-se de uma reflexão/discussão de caráter descritivo e bibliográfico. Esse projeto foi pensado/estruturado a partir da sistematização de

271 **Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua**, ORCID: 0000-0001-5291-2448. Universidade Federal de Sergipe; Estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-doutorando em Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC). Contribuição de autoria: escrita, revisão textual e levantamento de produções. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7039652509593814> E-mail: calopadua1@hotmail.com

272 **Carlos Alberto Vasconcelos**, ORCID: 0000-0001-9049-5294. Universidade Federal de Sergipe; Departamento de Educação; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-doutor em Educação Contemporânea. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC). Contribuição de autoria: escrita, revisão textual e levantamento de produções. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3035538916868812> E-mail: grupo.foptic@gmail.com

273 **Leandro Silva Moro**, ORCID: 0000-0003-0980-0525. Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba - MG; Departamento de Ciências Exatas e da Terra; Curso de Bacharelado em Engenharia Elétrica. Licenciado em Física. Mestre e Doutor em Educação. Professor Temporário na UEMG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS). Contribuição de autoria: escrita, revisão textual e levantamento de produções. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3918808427094166> E-mail: moreleandrosilva@gmail.com

274 **Jhonatas Isac Pereira Lima**, ORCID: 0000-0003-0478-3324. Universidade Federal de Sergipe; Programa de Pós-Graduação em Educação. Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) Contribuição de autoria: escrita, análise dos dados, levantamento de produções. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8578410651586907> E-mail: jhonatasisac1997@gmail.com

publicações presentes no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), fase essa concluída. Em continuação, o projeto irá estruturar questionários a serem aplicados e respondidos pelos participantes, no caso, os professores sergipanos de diversos níveis da Educação Escolar. O tratamento dos dados ocorre por meio da análise de conteúdo. Nesse ínterim, os resultados iniciais do projeto apontam que o conceito de prática é atravessado por dimensões política (compromisso), cultural (concepções) e pedagógica (novos conhecimentos e competências), entre outras.

Palavras-chave: Grupo FOPTIC. Estudos e Pesquisas. Formação de professores. Prática pedagógica.

Abstract

The Group of Studies and Research in Teacher Training and Information and Communication Technology (FOPTIC) is linked to the Federal University of Sergipe (UFS) and registered in the Directory of Research Groups in Brazil, of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). Since 2018, the group's members, post-doctoral interns, doctors and doctoral students, masters and master's students, undergraduate students, scholarship holders and teachers from Basic Education and Higher Education have been meeting according to a calendar of meetings, to discuss and reflect on the complex training of teachers. Through the lines of research: Education in Natural Sciences, Mathematics and Technologies, and Educational and Investigative Processes in Contemporary Times. Through this contextualization, the present study aims to reflect on the largest and/or main project of the group under development, whose object of study is pedagogical practices in different contexts. This is a reflection/discussion of a descriptive and bibliographic nature. This project was designed/structured based on the systematization of publications on the website of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPEd) and in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), which phase has now been completed. In continuation, the project will structure the questionnaires to be applied and answered by the participants, in this case, teachers from Sergipe at different levels of School Education. Data processing occurs through content analysis. In the meantime, the initial results of the project indicate that the concept of practice is crossed by political (commitment), cultural (conceptions), pedagogical (new knowledge and skills) and other dimensions.

Keywords: FOPTIC Group. Studies. Researches. Teacher training. Pedagogical practice.

Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o maior e/ou principal projeto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologia da Informação e Comunicação (FOPTIC), que está em desenvolvimento e tem como objeto de estudo as complexas práticas pedagógicas em diversos contextos. Para tanto, tenta-se fazer uma reflexão/discussão de caráter descritivo e bibliográfico. Ressalta-se que esse projeto integra uma rede nacional e internacional de pesquisa (com estudiosos do Brasil e de Portugal), estando, assim, vinculado a um projeto maior, intitulado *A prática educativa como prática social* e coordenado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Nesta seção, apresenta-se o FOPTIC, considerando o referido projeto; a sua composição; e o seu papel de fortalecer os processos de formação de pesquisadores e professores. Em continuação, o texto traz um aporte teórico-metodológico que baliza pesquisas desenvolvidas pelo grupo; uma seção com Resultados e Discussões, considerando produções realizadas pelo grupo; e, por fim, algumas Considerações Finais, além das referências das fontes citadas.

De modo geral, os grupos de pesquisa têm como prerrogativa reunir estudantes, professores e demais interessados em determinada temática de estudo, com a pretensão de aprofundarem os seus conhecimentos nesse âmbito, mas com base em literatura específica. No caso do FOPTIC, formado em 2018, os integrantes desenvolvem um projeto que delinea práticas pedagógicas nas interfaces entre a Educação Básica, a graduação e a pós-graduação nas diversas áreas da educação.

No decorrer das reuniões, as discussões apontaram a necessidade de desenvolver um projeto sobre práticas pedagógicas, que estão imbricadas à profissionalidade dos integrantes, cuja maioria diz respeito a docentes que têm alguma formação em licenciatura. Então, o grupo procura discutir, socializar e agregar pesquisas desenvolvidas no mestrado em Ensino de Ciências e Matemática e no mestrado e no doutorado em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS); no Programa de Iniciação Científica; e nas parcerias com diversas instituições do país. Assim, busca-se cons-

truir conhecimentos que compõem as práticas pedagógicas e que estão diretamente relacionados às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); à formação de professores; aos processos de ensino-aprendizagem; e a outros tópicos afins.

Para tanto, o FOPTIC está vinculado ao *campus* São Cristóvão da UFS e registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Consoante à proposta do grupo, a sua representatividade agrega estudantes de graduação (bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC) e pesquisadores oriundos de processos socioculturais diversos, em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado, bem como professores da Educação Básica e do Ensino Superior de Sergipe e de outros estados da federação.

O seu escopo se subdivide em duas linhas de pesquisas. A primeira, "Educação em Ciências Naturais, Matemática e Tecnologias", que na atualidade possui aproximadamente quatro pesquisadores e nove estudantes, tem como objetivo debater, socializar e investigar questões pertinentes à temática do grupo, especificamente na área das ciências naturais e matemática. Já a segunda linha de pesquisa, denominada "Processos Educacionais e Investigativos na Contemporaneidade", agrega catorze pesquisadores e doze estudantes, tendo o como propósito debater, socializar e investigar questões abordadas nas pesquisas dos mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação, especificamente da UFS, pertinentes a essa temática na atualidade.

Portanto, entende-se que os propósitos do grupo de pesquisa consideram as práticas pedagógicas não genéricas, porque as pesquisas apontam que abrir o campo dos sentidos e significados das práticas pedagógicas pode ampliar a capacidade de cada profissional em ser professor, pesquisador e reflexivo (Moro, 2021; Nóvoa, 2001; Nóvoa; Alvim, 2022; Schön, 2000).

Como o paradigma da sociedade atual é baseado na informação, na comunicação e em um sistema de tecnologias avançadas, considera-se a onipresença das TIC como parte da condição humana e dos processos educativos. Mas isso impõe desafios aos estudantes, professores e demais envolvidos, pois os usos e as apropriações das TIC demandam reformulação de concepções e das relações de ensino-aprendizagem, requerendo, assim, repensar sobre "o quê" e "o como" implicados nas práticas dos professores nas escolas e nas universidades atualmente (Moran, 2022; Oliveira; Vasconcelos, 2017; Santaella, 2018).

Aporte teórico-metodológico

As reuniões e discussões do grupo explicitam a diversidade de membros do grupo FOPTIC, ao visibilizar suas trajetórias, seus interesses acadêmicos e suas filiações ideológicas. Por conseguinte, as pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento nesse âmbito apresentam um aporte teórico-metodológico espectral, com a configuração de que diferentes abordagens possuem variados fundamentos e compromissos pedagógicos, filosóficos, políticos e sociais, uma vez que:

um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (Tardif, 2000, p. 14).

Embora isso pareça democrático, também é desafiador, porque demanda compreender os diversos caminhos e fundamentos para a construção de conhecimentos, de modo a se conseguir compreender as exigências e as modalidades de trabalhos que se pretende realizar.

Então a responsabilidade política é tremenda, pois, durante o desenvolvimento do projeto, é preciso questionar e reconhecer algumas indagações, como: quais são os limites de compreensão dos envolvidos no projeto? As práticas pedagógicas (re)conhecidas possibilitam desvelar a "realidade" que se apresenta ou as limita "ainda mais"? As concepções defendidas são coerentes com as práticas pedagógicas desveladas e as análises que se consegue empreender? É possível ficar "satisfeito(a)s" com o que se faz ou se transfere para outros, se não se compreende a responsabilidade pelo que não entende ou não consegue realizar?

Essas questões permeiam o projeto práticas pedagógicas em diversos contextos. E as pesquisas em andamento se pautam em referenciais teóricos e metodológicos oriundos de diversas concepções, dentre as quais destacam-se:

- Crítico-reflexiva: Schön (2000) propõe uma formação profissional que associe teoria e prática, em um ensino reflexivo, baseado no processo de reflexão-na-ação, ou seja, um ensino no qual o aprender por meio do fazer seja privilegiado; um ensino no qual a capacidade de refletir seja estimulada a partir da interação entre professor e aluno em diferentes situações práticas;
- Histórico-dialética: busca-se apropriar-se do objeto em questão, as práticas pedagógicas, a partir dos movimentos entre os contrários. No caso dos pedagogos na formação inicial, eles têm que lidar com possibilidades, desafios e riscos em condições diferentes daquelas em que simplesmente aprendem enquanto estudantes de Pedagogia, pois como professores iniciantes, devem "observar-refletir-fazer";
- Pesquisa-ação: estratégia de transformação social imbrincada na educação. Percebe-se que as práticas pedagógicas rotuladas de inovadoras pelo uso das TIC exigem dos professores conhecimentos, habilidades e competências que com frequência não possuem, porque possivelmente ainda não tiveram oportunidade de contato com tal temática. Nessa perspectiva, não se pode ficar na cosmovisão, esperando por uma "solução pronta" ou um "modelo", pois as soluções inovadoras são construções que dependem de todos(as);
- Estado do conhecimento: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) esclarecem que se trata de uma metodologia de pesquisa bibliográfica cujo objetivo é saber como se encontra um campo em relação a uma dada temática, numa determinada base de dados e marco temporal, a partir de descritores previamente estabelecidos. Em se tratando das práticas pedagógicas, tenta-se compreender como professores e estudantes se apropriam das TIC com fins educativos dentro e fora da sala;
- Abordagem qualitativa: embora se privilegie a natureza interpretativa, por permitir uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo, sabe-se que "o pesquisador pode optar por focar faces quantitativas ou qualitativas, mas deve saber que nenhuma face é apenas qualitativa ou quantitativa, a exemplo do ser humano, que é, claramente, quantidade e qualidade" (Demo, 2011, p. 105).

Em vista disso, defende-se que o(a) pesquisador(a) não pode ter uma perspectiva de conformidade, porque, senão, terá dificuldades para avançar. Tanto é verdade, que as práticas pedagógicas podem ser rotuladas de inovadoras ou limitadas em função dessas concepções.

A discussão acerca da prática pedagógica articula-se, também, às categorias práxis e teoria e prática, uma vez que sua compreensão pode assumir caminhos distintos. A compreensão do conceito de práxis nos leva a estudar melhor os conceitos de teoria e de prática, tendo em vista que estes dois compõem e estruturam o conceito mencionado. Por isso, "[...] a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis" (Vásquez, 1977, p. 237).

Resultados e discussões

Diante do exposto, considerando os apanhados do desenvolvimento e os resultados do referido projeto principal do FOPTIC, no momento, pode-se mencionar que, assim como se percebeu nas buscas sobre pesquisas relacionadas à Educação Básica publicadas no repositório da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a pesquisa quanto ao Ensino Superior na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) indicou a mesma dificuldade de encontrar trabalhos que apresentassem claramente uma explicação densa sobre o conceito de prática, ficando as abordagens restritas à classificação. Ou seja, nenhum dos estudos encontrados apresentou uma concepção de prática que associasse a formação dos professores às condições necessárias de trabalho, criando processos de integração da sociedade com as instituições de ensino, o que leva a inferir que essa é uma dificuldade que permeia o contexto educacional.

Em continuação, a partir do levantamento feito na primeira fase do projeto, com duração estipulada em quatro anos, ficou nítido que há, no Brasil, uma grande quantidade de trabalhos com foco na prática e com inúmeras qualificações (avaliativa, docente, pedagógica, social, inclusiva, formativa etc.), mas são escassos os que apresentam uma concepção ampla e profundamente crítica sobre o conceito de prática, o que leva a refletir-se a respeito dessa questão e a pensar-se sobre novas possibilidades e pesquisas para encontrar definições claras, de modo a ter uma melhor percepção dessa temática que tanto interessa à profissionalidade docente. Depreende-se que os professores, em especial, atribuem sentidos às suas práticas, mas não se dedicam a explicitar teorias ou epistemologias. Seria porque estão sobrecarregados? Porque suas condições de trabalho

são precarizadas? Porque sua formação é precária? Porque as políticas públicas de formação não oferecem condições necessárias para que uma apreensão mais completa aconteça? De outro modo, esse amálgama de questões não lhes possibilita condições e tempo para pesquisarem, refletirem, observarem, entenderem e atribuírem um sentido vital às suas práticas e concepções críticas em relação ao ensino e à aprendizagem?

Segundo Nóvoa e Alvim (2022) os professores são seres sociais, oriundos de processos culturais diversos e vivem em processos permanentes de profissionalização e (auto)conhecimento. Contudo, alegam que muito se fala, de maneira geral, acerca do que os professores têm que ter ou fazer, mas pouco se discute sobre como cada professor pode se encontrar e reconhecer individualmente na profissão, pois isso não está reduzido à prática, já que é uma dimensão desta.

Considerando a necessidade de aprimorar a ótica sobre a formação docente, o objetivo geral do projeto é investigar a utilização de tecnologias em práticas inclusivas, avaliativas, socioambientais e de formação no contexto da educação. Conclui-se, a princípio, que alguns trabalhos se aproximam e que outros se distanciam desse objetivo. De todo modo, reitera-se tratar de uma busca nacional, sendo possível, na segunda fase que foi concluída, porém ainda não analisada, a partir da aplicação dos questionários aos professores de Sergipe, perceber uma aproximação mais significativa.

Por ora, defende-se que não basta ao professor selecionar materiais e tecnologias, listar *podcasts*, aplicativos, plataformas, vídeos, eventos, produções e publicações, e ficar limitados a tais recursos. É necessário transpor a abordagem linear e articular as tecnologias e os objetivos da aula ao contexto escolar e à vida em sociedade. Tem-se consciência de que nenhum professor consegue prever todas as situações de ensino-aprendizagem. No entanto, em uma perspectiva inclusiva, pode começar considerando algumas questões: quem são os estudantes? Quais são os seus estilos de aprendizagem? Quais são as características da disciplina que eu leciono? Qual é a carga horária da disciplina? Como os conteúdos poderão ser abordados considerando os objetivos propostos, as expectativas, as concepções e motivações dos envolvidos?

Vale salientar que os estudos possibilitam buscar entendimentos sobre: epistemologias da prática; referenciais teóricos que expõem a distinção entre prática e prática pedagógica; e prática docente, bem como os sentidos que estas engendram no contexto educacional. Todavia, o físico, historiador e filósofo da ciência estadunidense Thomas Khun chama atenção para o fato de que as concepções também podem ser limitadoras, ou seja, que a visão acrítica de teorias ou paradigmas pode suplantar evidências factuais. Isso seria uma forma de desonestidade consciente – corrupção pseudocientífica – ou inconsciente – pseudociência por ignorância (Khun, 1970, tradução nossa).

Desta feita, a prática docente é associativa, dinâmica e mediada por múltiplos encaminhamentos que marcam as especificidades de cada professor: suas “experiências, formação, condições de trabalho e as escolhas profissionais” (Franco, 2016, p. 540). As práticas pedagógicas ocorrem no sentido de “organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo”, estando profundamente relacionadas “aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos” (Franco, 2016, p. 540).

Considerações finais

Nessa perspectiva crítica, almeja-se que o referido projeto medeie avanços em discussões e práticas pedagógicas que demandam intensidade democrática, senso crítico e ética dos agentes envolvidos, uma vez que uma educação de qualidade, tão almejada e tentada por muitos, parece estar relacionada à intensidade da formação humana. Ademais, os profissionais da educação também precisam ter consciência de que todas as críticas que fazem recaem imediatamente sobre a nossa profissionalidade, pois são partes dessas práticas, desses processos educativos.

Portanto, a prática docente é complexa e exige reflexão e atualização constantes. A formação continuada é um trabalho de interpretação da realidade escolar em todos os seus âmbitos, históricos, sociais, normativos, pedagógicos etc. A escola e a universidade são o contexto de trabalho do professor. E nesses locais ele expressa seus saberes, suas dificuldades ou necessidades.

Diante do exposto e dos desafios da pesquisa, pretendemos, ao longo do estudo, apontarmos novas discussões que contribuam com a prática pedagógica, de modo a nos conduzir a entendimentos sobre epistemologias da prática, referenciais teóricos que expõem a distinção entre prática, prática pedagógica e prática docente, bem como os sentidos que estas engendram no contexto educacional.

Por fim, a perspectiva é direcionarmos a pesquisa conforme a necessidade social, científica e pedagógica, levando em consideração a fase concluída da referida investigação, o levantamento sobre produções no tocante à temática na ANPed e na BDTD, considerando que ainda são escassas e simplórias, apresentando sentidos polissêmicos.

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Biblioteca**. Rio de Janeiro, c2024. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- DEMO, Pedro. **Praticar Ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJ-VsPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. Brasília, c2024. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2. ed. Chicago and London: University of Chicago Press, 1970.
- MORAN, José. **Redesenhando os caminhos da educação**. 30 jan. 2022. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2022/01/redesenhando-os-caminhos-da-educacao.html?sref=fb&fbclid=IwAR3e3lWC0yBn4GJzthUaf2JtIY6tTkLnU0BgPDYarvfHrelfAOYSrIRmz7w>. Acesso em: 24 fev. 2022.
- MORO, Leandro Silva. Percursos de Apropriações de Tecnologias por um Docente: entrelaçamentos de experiências formativa e profissional. In: PEREIRA, Ana Maria Franco; BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães (Orgs.). **Educação, Docência e Saberes: práticas docentes**. Cruz Alta: Ilustração, 2021. v. 1, p. 331-350. Disponível em: <https://editorailustracao.com.br/livro/educacao-docencia-e-saberes>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.
- NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara (col.). **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/recursos-educacionais/conteudo/exibir/16022>. Acesso em: 7 mar. 2022.
- OLIVEIRA, Eliane Vasconcelos; VASCONCELOS, Carlos Alberto de. TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 112-132, jan.-mar. 2017. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/REBES/article/view/1592/1244>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- SANTAELLA, Lucia. Tecnologia, Cultura e Educação. Canal TVPUC. **YouTube**, 16 out 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=otGvMwHVKAI&t=199s>. Acesso em: 5 mar. 2022.
- SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 11-28, jan.-abr. 2000.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

AUDIOVISUAL E ESTÉTICA NOS ENREDOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

AUDIO-VISUAL AND AESTHETICS IN THE PLOTS OF TEACHER TRAINING

Luciana Haddad Ferreira²⁷⁵

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Gabriely Lolli de Oliveira²⁷⁶

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil

Daniela Dias dos Anjos²⁷⁷

Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil

Grupo de Pesquisa: Histórias de Vida, Narrativas e Subjetividades – HiNaS

Eixo 2: Pesquisas relacionadas a uma das linhas de investigação do grupo de pesquisa

Resumo

A presente investigação, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Histórias de vida, Narrativas e Subjetividades (HiNaS), tem como objetivo principal debater a influência do audiovisual na formação estética de professoras e professores. Num contexto em que o audiovisual permeia nosso cotidiano de forma intensa e recorrente, a Lei Federal nº 13.006/2014 torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica e abre espaço para reflexões sobre a importância da criação e fruição artísticas, sobretudo no campo da produção audiovisual, para a educação estética dos sujeitos. Surge, então, a indagação sobre como as professoras e professores se relacionam com o audiovisual brasileiro e qual seria a sua possível contribuição para a formação docente. A pesquisa se realiza em diálogo com as contribuições da teoria histórico-cultural, buscando diálogo com Vigotski acerca da arte como forma de elaboração simbólica da experiência social, e também trazendo reflexões a partir da produção de pesquisadoras, representantes dessa abordagem, que produzem seus estudos na atualidade, possibilitando-nos pensar a formação inicial docente e os recursos audiovisuais no contexto brasileiro contemporâneo. Por se tratar de pesquisa ampla, que se desenvolve em diversas etapas, apresentamos aqui as considerações acerca do estudo teórico que embasa as investigações de campo e que se articula com a revisão sistemática de literatura (estas duas, em fase de elaboração para posterior publicação em outros veículos). A análise aponta para as contribuições do audiovisual para a formação estética de professoras e professores, tendo destaque a problematização de seus possíveis usos pedagógicos e a relevância cultural da fruição para o desenvolvimento da estética na/da profissão docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Estética. Audiovisual.

Abstract

The present investigation, developed within the scope of the Life Stories, Narratives and Subjectivities Research Group (HiNaS), has as its main objective to debate the influence of audio-

275 **Luciana Haddad Ferreira**, ORCID: 0000-0002-8440-7347. Pontifícia Universidade Católica da Campinas; Programa de Pós-Graduação em Educação. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Pedagoga e Doutora em Educação (Unicamp), realiza estudos sobre formação de professoras, em interlocução com a teoria Histórico-Cultural e com a metodologia narrativa (auto)biográfica. Contribuição de autoria: desenvolvimento teórico das argumentações sobre a pergunta de pesquisa; redação final do texto para publicação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0247458923893398> E-mail: haddad.nana@gmail.com

276 **Gabriely Lolli de Oliveira**, ORCID: 0000-0002-0022-7622. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Assistente Educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, na Coordenadoria de Apoio ao Ensino. Doutoranda em Educação (PUC-Campinas), Pedagoga (UNIBF) e Mestra em Educação (USF), graduação em Produção Audiovisual (ESAMC). Contribuição de autoria: desenvolvimento teórico das argumentações sobre a pergunta de pesquisa; redação inicial do texto para publicação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1239672940289363> E-mail: g.briely@gmail.com

277 **Daniela dias dos Anjos**, ORCID: 0000-0002-7695-835X. Três instâncias institucionais (Exemplo: Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univ. São Francisco (USF). Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação (Unicamp). Atua na linha de formação de professores. Pós-doutorado na Universidade Paris 13, supervisão da Prof^a. Dr^a. Izabel Galvão. Contribuição de autoria: desenvolvimento teórico das argumentações sobre a pergunta de pesquisa; ajustes e adequação da redação do texto inicial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7443577853883024> E-mail: daniela.anjos@usf.edu.br

visual on the aesthetic training of teachers. In a context in which audiovisual permeates our daily lives in an intense and recurring way, Federal Law No. 13,006/2014 makes the screening of national films mandatory in Basic Education schools and opens space for reflections on the importance of artistic creation and enjoyment, especially in field of audiovisual production, for the aesthetic education of subjects. The question then arises about how teachers relate to Brazilian audiovisual and what their possible contribution to teacher training would be. The research is carried out in dialogue with the contributions of historical-cultural theory, seeking dialogue with Vigotski about art as a form of symbolic elaboration of social experience, and bringing reflections based on the production of researchers, representatives of this approach, who produce their studies nowadays, enabling us to think about initial teacher training and audiovisual resources in the contemporary Brazilian context. As this is broad research, which is developed in several stages, we present here the considerations regarding the theoretical study that supports the field investigations and which is linked to the systematic literature review (these two, in the preparation phase for subsequent publication in other vehicles). The analysis points to the contributions of audiovisual to the aesthetic training of teachers, highlighting the problematization of its possible pedagogical uses and the cultural relevance of enjoyment for the development of aesthetics in the teaching profession.

Keywords: Initial Teacher Training. Aesthetic Education. Audio-visual

Introdução

Vivemos cercados por recursos audiovisuais e, mesmo sem perceber, frequentemente agimos como produtores audiovisuais em nossas próprias vidas: a foto produzida para um perfil, o vídeo feito para registrar um instante memorável da rotina familiar, a videoconferência aberta para uma reunião ou aula remota. São ações realizadas muitas vezes sem reflexão, pois os instrumentos e recursos para tal finalidade já fazem parte de nosso dia a dia e estão acessíveis à palma da mão.

No campo pedagógico, é mais tradicionalmente reconhecida a importância do audiovisual como recurso complementar no processo de ensino aprendizagem, sendo filmes, animações e fotografias frequentemente utilizados para ilustrar discussões pautadas nos itens previstos no currículo escolar. Vigotski (1928/2003) já destacava este uso utilitarista da arte (que aqui tomamos mais estritamente a partir de uma de suas manifestações possíveis, o audiovisual), alertando ser um reducionismo que pouco contribui para a formação dos sujeitos no que tange à particularidade da expressão artística. O autor alega, ainda, que as finalidades do processo criativo e de fruição artísticos devem ser consideradas tendo em vista um fim em si mesmo, ou seja: o caráter potencialmente formativo do contato com a arte é a própria imersão e vivência artística, que nos conecta com a produção histórica e cultural humana e provoca mudanças no nosso modo de compreender a realidade.

Na Educação Básica, o movimento por uma proposta educativa que aproxime as crianças e adolescentes de nossas referências históricas e culturais possibilitou, não sem muitos embates e tensões, a regulamentação de normativas como a Lei 11.645/2008, criada com um intuito de estabelecer o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e africana e a Lei 13.278/2016, que inclui como obrigatórias as disciplinas de artes visuais, dança, música e teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. Junto destas, temos a instituição da Lei 13.006/2014, que determina a exibição de filmes de produção nacional como ação pedagógica complementar, integrada à proposta pedagógica da escola, sendo sua exibição obrigatória.

As determinações acima citadas nos trazem possibilidades para pensar o espaço da escola como importante lugar de produção e circulação de cultura. Assim, criamos oportunidade para o debate acerca de uma educação que extrapola o produtivismo e a incessante (porque inalcançável) busca por atender às necessidades de mercado e reafirmamos o compromisso com uma formação crítica, na qual os sujeitos se desenvolvam esteticamente e eticamente, por meio do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Nos últimos vinte anos tem sido diversos os estudos realizados no campo da educação estética, sendo este um dos enfoques dos trabalhos desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa (Ferreira, Aragão e Pucci, 2022). Também tem sido enfática a contribuição de pesquisadores acerca da produção, difusão e apropriação do audiovisual na Educação Básica, dentre as quais destacamos os estudos sistematizados por Fresquet (2015). Há uma preocupação expressa, nas pesquisas realizadas e por nós acessadas (Oliveira, 2023), com os usos e ferramentas que viabilizam uma proposição e fruição artística e cultural intencional e fundamentada nas escolas. É consensual que a legislação dá um importante passo, mas em contrapartida, também parece unânime o entendimento de que não são oferecidas condições materiais concretas, nem acesso à informação para que as professoras e demais profissionais que atuam no espaço escolar possam executar adequadamente propos-

tas educativas que ofereçam uma vivência cultural e artística que seja formativa e extrapole os usos comuns desses recursos. Frases do tipo "hoje não vai ter aula, vai ter filme" ou "essa aula é só para passar o tempo, porque arte não cai na prova" são recorrentes no espaço escolar e denunciam a urgência de outro debate, que se desdobra: o da formação docente.

Sabemos que não se pode reduzir toda experiência do audiovisual nas escolas como superficial, nem mesmo nos parece justo que as professoras sejam retratadas como as vilãs ou únicas responsáveis pelo insucesso e pela tímida presença de projetos que efetivamente se comprometam com a educação estética por meio da criação e fruição de / com recursos audiovisuais. Existem testemunhos de iniciativas transformadoras acontecendo em diferentes contextos de educação pública e popular, que envolvem coletivos e deixam transparecer a potencialidade do que pode ser a arte pela arte, sua apropriação e exploração como expressão humanizadora. Destacamos, dentre outras a produção de Oliveira (2022), vinculada ao nosso grupo de pesquisa, como um importante registro de práticas artísticas transgressoras e intencionalmente organizadas.

Buscamos, neste estudo, compreender quais as possibilidades formativas institucionais e sistematizadas que ampliam as oportunidades do trabalho com audiovisual nas escolas, por trazerem tais recursos para o contato e apropriação nos momentos de formação docente. Em estudos anteriores, a preocupação com a intencionalidade ao planejar e propor estratégias de formação para uma educação estética já era tematizada por Ferreira (2018; 2020), ao defender que quando não tomamos posse desses saberes, sensíveis, ainda assim eles ocupam espaço na formação e no cotidiano escolar, porém seus padrões e formatos passam a ser ditados pela indústria cultural e por aqueles que buscam capitalizar as experiências e vivências, tornando-as produtos consumíveis.

A arte é uma forma importante de educação estética (embora não seja a única). Por isso, é imprescindível que seja contemplada intencionalmente no cotidiano escolar. Está claro que há educação estética na escola, mesmo quando não é convidada, até quando não foi planejada, pois ela ocupa lugar nos modos de relacionarmos-nos, na opinião e na expressão cravada nos muros, na organização dos espaços, na apresentação dos materiais didáticos, nas roupas e nos corpos das crianças e dos seus professores. A sua presença não é apenas simbólica, é concreta, política, ética. Quando não a planejamos, ocultamos ou negamos, também marcamos o seu espaço e ensinamos aos alunos como devem compreender sua própria expressividade (Ferreira 2018, p.11).

Sem esperar que essa aproximação se realize de forma didatizada e excessivamente técnica, consideramos as experiências de contato sensível com a arte, na mesma perspectiva que acreditamos ser formativa e formadora na relação com as crianças: uma vivência que traz o audiovisual como expressão sem precisar que este sirva de exemplo ou complemente outros conteúdos. Surge, então, a indagação sobre como as professoras se relacionam, em momentos considerado formativos, com o audiovisual brasileiro e qual seria a sua possível contribuição para a formação docente.

Claquete! Câmera! Form(ação)!: processos constitutivos em movimento

Numa visão neotecnicista da Educação, os saberes necessários para a formação profissional supostamente são aqueles que asseguram ao sujeito melhor, mais rápida e eficiente adaptação às demandas do mundo moderno. Espera-se da professora em formação o domínio técnico de estratégias acertadas para reproduzir, no ambiente escolar, a mesma lógica por ela vivenciada: ensinar aos estudantes o que lhes proporcione melhores resultados em rankings, mais rápida absorção de conteúdos e eficiente adaptação à dinâmica social. Neste contexto, são hipervalorizados modos de fazer e manuais que demonstram aplicabilidade e utilidade em contextos específicos. Os objetos artísticos, neste cenário, têm pouco ou nenhum espaço, uma vez que são inúteis para este modo de compreender a formação e atuação do sujeito no mundo.

Sobre a formação docente, Pucci, Antunes-Sousa e Ferreira (2024) alertam que as políticas vigentes de formação, tanto inicial como continuada, estão alinhadas com os princípios neoliberais e neotecnicistas, que se caracteriza pela perda da identidade social do trabalho docente e o transforma em uma instância administrativa, burocratizada e operacional. Na mesma direção, Veiga e Viana (2010 p.17) ponderam que "desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes".

[...] uma formação-construção que não possa ir além do puro treinamento técnico, amesquinha o exercício educativo na sua parte humanamente fundamental: o seu caráter formador. Se há respeito com a natureza humana, o ensino das teorias, metodologias, conteúdos, não pode acontecer alheio à moral do indivíduo (Freire; Guimarães, 2021, p.34).

Em contrapartida aos pressupostos neotecnicistas, quando acenamos para a necessidade de uma formação docente que rompa com a lógica produtivista, o fazemos por acreditar que a Educação deve ter compromisso com a criação e desenvolvimento de capacidades humanas para muito mais do que adaptar-se aos indicadores econômicos. Lembrando Paulo Freire (1996), afirmamos a vocação humana para *ser mais*, ou seja, para transformar a realidade de modo a torná-la mais justa e digna. Neste contexto, a inutilidade da arte pode nos ser de grande valia, pois justamente na sua não-aplicação desinteressada pode residir sua maior potencialidade formativa: o desenvolvimento de nossa capacidade sensível de perceber, elaborar e criar com / no mundo.

Se para suportar a opressão, as negações e as violências cotidianas por vezes precisamos nos anestesiarmos e seguir em frente como máquinas, replicando técnicas e repetindo clichês, a ruptura com os mecanismos que oprimem, negam e violentam só ocorre quando passamos a sentir a realidade, indignados com a injustiça e as desigualdades, comovidos com as resistências e insurgências. Deste modo, concordando novamente com Freire (1996): "decência e boniteza, de mãos dadas". Não há ética sem estética, pois não há posicionamento crítico (político) sem uma leitura sensível (poética) de mundo.

Duarte Jr (1988) explica, ao referir-se à dimensão estética da educação, que esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. O autor enfatiza que a apreciação artística e a experiência estética (tal qual fazemos referência ao falar do audiovisual) são maneiras fundamentais de percepção de elementos da realidade. Seria assim a arte uma forma singular de conhecimento do mundo, também necessária e indispensável para a elaboração de conceitos como os construídos pelas professoras sobre seu trabalho:

O conhecimento humano visa sempre à orientação da ação, para que esta se dê de maneira eficaz. Como vivemos num universo não apenas físico, mas também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, mas fundamentalmente emocional, a arte se destaca como importante instrumento para a compreensão e organização de nossas ações (Duarte Jr: 1988, p.104).

Numa realidade que é concreta, mas também é virtual, que é natural e artificial, circunscrita e aumentada, marcada por hipertextos e múltiplos sentidos, é preciso educar os sentidos para capturar o não-dito e para dizer mesmo sem palavras, sem render-se ao subjetivismo das impressões primeiras sobre as coisas. Se é por meio da linguagem que nos aproximamos da realidade, a compreendemos e assim orientamos nossa ação no mundo (Vigotski, 2001), é preciso pensar em ações intencionalmente planejadas para que o audiovisual toque, provoque, nos faça pensar sobre as relações humanas e assim ofereça novos elementos e significados para o que é vivido na escola e fora dela.

Sch lindwein (2015), apoiada nos pressupostos vigotskianos, defende:

Para Vygotsky, o sentido estético é construído na interface entre o objeto estético, a realidade e a possibilidade do homem de atribuir significação. A significação é compreendida como um fenômeno cultural de agrupamentos humanos inseridos em espaços e tempos definidos. E, como atividade coletiva, implica, necessariamente, em acordos. O sentido estético ocupa, portanto, um lugar social estabelecido em um espaço simbólico, significado culturalmente. [...] Ou seja, as interferências de ordem cultural podem desencadear novas formas de significações (Sch lindwein, 2015, p.422).

Assumindo que somos capazes de nos apropriarmos de experiências que não vivemos, mas que acessamos pelo repertório cultural socializado, o audiovisual passa a ser uma porta aberta à professora, convidando a entrar em realidades e cenários distintos, que a possibilite alterar sua visão de mundo. Sua ação se movimentará por territórios marcados pelas diferenças, constituídos na diversidade cultural do grupo com o qual trabalha. Desta forma, para seguir a sua jornada profissional e acolher a complexa constituição do cotidiano educativo, é fundamental atuarmos de modo a am-

pliar olhares e sentidos, alargar a sensibilidade, num movimento que conecta diferentes dimensões do ser que se fazem presentes no ato do conhecimento, na vida.

Para Libâneo (2011), é fundamental estarmos atentos às transformações sociais para podermos trazer a debate, nos espaços de formação, as temáticas e situações que socialmente impactam no trabalho pedagógico e nas ações docentes cotidianas. Isso significa assumir um modelo de formação que não é prescritivo, mas sim colaborativo e dialógico, que se constrói na relação com os pares e com as mudanças, propondo o estudo e a análise dos fenômenos sociais de modo a oferecer subsídios para pensar sobre eles.

É preciso reconhecer o peso das transformações em curso, implicando, de fato, mudanças no perfil da educação e das escolas e no seu papel na formação geral, na preparação tecnológica, na formação da cidadania crítica. Em relação ao seu papel institucional, as escolas precisam ampliar os seus intercâmbios com a comunidade, com a cidade, com as empresas e outras instâncias profissionais (...), pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação (Libâneo, 2011, p.80).

Neste contexto, os recursos audiovisuais, sobretudo ao considerarmos o cinema brasileiro, podem trazer às professoras situações e elementos culturais que nem sempre são percebidos, e que precisam ser pautados e debatidos. Ainda, mobilizam os afetos e convidam a olhar para o próprio desenvolvimento de forma indissociável, tal como já anunciava Vigotski (2001): não é possível compreender o sujeito que pensa sem considerar seus afetos e a concretude de seu corpo no espaço e tempo em que vive. Afinal, só há pensamento na pessoa. Há alguém que se emociona, alguém que pensa e que se move, e é sobre estes seres humanos concretos que devemos lançar o olhar.

Assim, a formação por meio da arte ao mesmo tempo em que nos torna professoras melhores, pois passamos a compreender a própria finalidade educativa em novas perspectivas, nos traz a humildade necessária para reconhecermos que conhecemos insuficientemente e sabemos pouco. Colocando as certezas de lado, abrimos caminho para a disponibilidade para o aprendizado, e com isso ao desenvolvimento da criação. Como já apontava Freire (1996), cientes de nossa condição de inacabamento humano, colocamo-nos dispostos a aprender e a desenvolver uma curiosidade que não é ingênua, mas sim epistemológica, pois buscamos conhecer mais. Os processos formativos precisam incluir experiências significativas (Barros e Anjos, 2019), superando a velha, mais ainda presente ideia de que basta conhecimento para ensinar (Cunha, 2000).

Neste processo, retomamos a ideia de que a arte é inútil quando compreendida em relação às expectativas de uma formação para produzir mais com menos. Porém, a arte se mostra vital quando tomada em uma visão humanista de Educação, para a qual representa uma potente maneira de apropriação simbólica dos elementos da realidade, constitutiva dos processos psicológicos e definidora da personalidade dos sujeitos.

A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (Vigotski, 1999, p.315).

Concordando com o pensamento de Vigotski, compreendemos que a educação estética se realiza por meio da fruição e criação em arte. Esta, por sua vez, é caracterizada por Pederiva, Gonçalves e Abreu, com quem concordamos, como “um princípio educativo indispensável à vida e insubstituível no que tange à organização, desenvolvimento, acesso e resolução consciente das emoções, aos sentimentos, ao psiquismo humano” (Pederiva, Gonçalves e Abreu, 2020 p.10)

Antes dos créditos subirem à tela: algumas considerações

Para a formação docente, é crucial a atenção às iniciativas de fruição e criação que ofereçam subsídios para uma educação estética. Por meio da arte, aqui pensada a partir das experiências com o audiovisual, nos conectamos com o humano e nos percebemos como seres de relações. Quando nos encontramos com o outro, por intermédio do cinema, os sentidos vão sendo coleciona-

dos por nós, marcados nas nossas trajetórias, mantendo vivas as nossas formações estéticas. Esse movimento nos mantém atentos à nossa própria humanidade e ao quanto podemos ser sensíveis, de maneira tanto individual quanto coletiva.

Se para Vigotski (2001), não acessamos a realidade de forma direta, mas sempre mediada pelos elementos culturais, entendemos e conhecemos mais quanto maior for a nossa apropriação de elementos simbólicos que nos permitam elaborar o real. Reverbera a cada instante, a cada escolha, a cada ação, a importância de nos apropriarmos de quem somos, dos nossos saberes, das nossas histórias, das nossas estéticas, das nossas funções, cada parte que montou e segue montando os sujeitos humanos que somos.

Como apontamos acima, se por um lado a Lei que regulamenta a presença do cinema brasileiro traz inúmeras contradições, sobretudo com relação as condições concretas para acesso e difusão do material, ela pode nos levar a uma reflexão sobre incluir o cinema brasileiro na formação de professores. O contato com a produção nacional pode ampliar o conhecimento dos professores sobre aspectos da nossa cultura, bem como a reflexão sobre os recursos técnicos e estéticos empregados. A presença do audiovisual brasileiro como fruição, como possibilidade de os professores terem acesso à arte, é também fundamental para que os estudantes possam ter acesso. Se queremos que os professores proporcionem experiências estéticas aos alunos, eles próprios precisam vivenciar tal experiência.

Os detalhes da revisão sistemática de literatura não puderam ser incorporados neste texto dada a extensão das análises realizadas, e serão apresentados futuramente em outra publicação.

Referências

BARROS, F. C. O. M.; ANJOS, D. D. A Pedagogia Freinet no ensino superior: em busca de um novo olhar na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v.4, n.4, p.92–116, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/123>. Acesso em 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 13 mar 2023.

BRASIL. **Lei 13.006, de 26 de junho de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13006.htm. Acesso em: 13 mar 2023.

BRASIL. **Lei 13.278, de 3 de maio de 2016**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13278.htm. Acesso em: 13 mar 2023.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que Arte Educação?** Campinas, Papirus, 1988.

FERREIRA, L. H. Planejar e criar relações possíveis: reflexões acerca da Educação Estética e do ensino de Arte na escola. In: FERNANDES, C. (Org.) **Ensino Fundamental?** Planejamento da prática pedagógica: revelando desafios, tecendo ideias. Curitiba: Appris, 2018, p. 10-23.

FERREIRA, L. H. **Educação Estética: narrativas, inspirações e conversas**. Curitiba: Appris, 2020.

FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F.; PUCCI, R. H. P. Experiência e sensibilidade: contribuições da educação estética para a formação docente continuada. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v.19, n.58, p.366–384, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bfFNX>. Acesso em 12 mar. 2024.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre Educação**. 2.ed. atual. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas**. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, F. F. **Experiência Estética Infantil**: arte, brincadeira e narrativas de resistências. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2022.

OLIVEIRA, G. L. **O Audiovisual na Formação Inicial Docente**: Linguagem, Estética e Análises em Cena. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP. 2023.

PEDERIVA, P. L. M.; GONÇALVES, A. C. A.; ABREU, F. S. D. (Orgs.) **Educação estética**: a arte como atividade educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para a educação humana. **Pro-Posições**, v.17, n.2, p.47-69, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147> Acesso em 12 mar 2024.

PUCCI, R. H. P.; ANTUNES-SOUZA, T.; FERREIRA, L. H. Políticas de formação (im)postas no Brasil: uma discussão a partir de narrativas docentes. **Debates em Educação**, v.16, n.38, p.e15211, 2024. Disponível em: <http://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15211> Acesso em 12 mar. 2024.

SCHLINDWEIN, L. M. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos CEDES**. v.35, Ed. Esp., p.419-433, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154120> Acesso em 12 mar 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: ArtMed, 2003 (publicação original em 1928).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: Um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A; DA SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores!. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2010.

ANÁLISE DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NO EDUCAS

ANALYSIS OF BIBLIOGRAPHIC REFERENCES OF THESES AND DISSERTATIONS THAT ADDRESS THE TRAINING OF HIGHER EDUCATION TEACHERS AT EDUCAS

Karoline Matos Monteiro²⁷⁸

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS

Aliny Karla Alves de Freitas Lira²⁷⁹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS

Resumo

O presente estudo se debruça sobre produções acadêmicas do campo da educação que abordam a temática da formação de professores do ensino superior produzidas pelos integrantes do grupo de estudo "Filhos de Clio" vinculado ao grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Foram analisadas as referências bibliográficas presentes no conjunto das produções do tipo dissertações e teses desenvolvidas durante o período de 2018 a 2022. No tocante ao caminho teórico-metodológico, optou-se por uma análise quali-quantitativa. Para auxiliar a análise dos dados coletados das referências bibliográficas, utilizou-se o suporte do software de código aberto JASP™, além de planilhas de autoria própria. Considerando os critérios elencados, 11 trabalhos de pesquisa foram analisados, contendo a seguinte distribuição: 05 (cinco) dissertações e 06 (seis) teses. Os resultados sinalizam a predominância do uso de referencial bibliográfico da literatura nacional, especialmente composto por livros e artigos de periódicos, bem como a prevalência de referências bibliográficas de autores nacionais, os quais remetem à necessária ampliação, diversificação e internacionalização do referencial bibliográfico da literatura utilizada nesses tipos de produções por parte dos atuais e futuros pesquisadores integrantes dos grupos de estudo e pesquisa em questão.

Palavras-chave: Referências Bibliográficas. Formação de Professores. EDUCAS/UECE. Dissertações. Teses. EDUCAS/UECE.

Abstract

The present study focuses on academic productions on education field that address the theme of higher education teacher training produced by members of the study group "Filhos de Clio" linked to the Education, School Culture and Society (EDUCAS) of the Universidade Estadual do Ceará post-graduation program (PPGE UECE) research group. The bibliographic references present in the set of productions such as dissertations and theses developed during the period from 2018 to 2022 were analyzed. Regarding the theoretical-methodological path, we opted for a qualitative-quantitative analysis. To assist in the analysis of data collected from bibliographic references, we used the support of the open source software JASP™, in addition to spreadsheets of our own authorship. Considering the criteria listed, 11 (eleven) research works were analyzed, containing the following distribution: 05 (five) dissertations and 06 (six) theses. The results indicate the predominance of the use of bibliographic references from national literature, specially composed of books and periodical articles, as well as the prevalence of bibliographic references from national authors,

278 **Karoline Matos Monteiro**, ORCID: 0000-0001-9276-910. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Licenciada em Letras, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas UECE, Doutoranda em Educação UECE, Gestora Educacional da Rede Pública Estadual do Ceará. Contribuição de autoria: Autoria; pesquisa bibliográfica; coleta, organização, categorização, interpretação de dados e elaboração do texto acadêmico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2420044032261781> E-mail: karol.monteiro@aluno.uece.br

279 **Aliny Karla Alves de Freitas Lira**, ORCID: 0000-0002-2787-685X. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação UFPE, Doutoranda em Educação UECE, Docente EBTT/IFPE no Curso de Licenciatura em Música. Contribuição de autoria: Coautoria; pesquisa bibliográfica; coleta, organização, categorização, interpretação de dados e elaboração do texto acadêmico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8474886371160294> E-mail: aliny.lira@aluno.uece.br

which refer to the necessary expansion, diversification and internationalization of the bibliographic references of the literature used in these types of productions by current and future researchers who are members of the study and research groups in question.

Keywords: Bibliographic References. Teacher Training. EDUCAS/UECE. Dissertations. Theses.

Introdução

O estudo da produção acadêmica em educação é terreno fértil para compreender-se as novas configurações teóricas deste campo de estudo, além de fornecer indicações das temáticas mais atuais e relevantes para pesquisadores e grupos de pesquisa em educação. Este conhecimento disponibiliza um arcabouço teórico fundamental para a construção do campo de pesquisa sobre formação de professores no Brasil por meio da análise do que está sendo produzido pelos grupos de pesquisa (GP). Estes grupos são responsáveis por boa parte das produções acadêmicas à nível de mestrado e doutorado, além de serem vitais para a atualização temática do campo. Outro ponto relevante desta pesquisa é seu potencial associativo com a produção de outros GPs em formação de professores, fator importante de enriquecimento do campo, como apontam Farias, Guimarães e Moura (2020, p. 305),

O potencial de processos associativos na produção do conhecimento nas mais diferentes áreas tem se revelado uma tendência da ciência contemporânea, movimento que agregou valor a constituição de equipes, de coletivos de estudo e trabalho nas instituições de ensino superior.

Pensando nisto, este artigo insere-se neste intento, o de fazer-se conhecer as nuances da produção e das pesquisas em educação, mais especificamente no campo da formação de professores, sendo nosso lócus o Grupo de Estudos "Filhos de Clio", que está associado, segundo o diretório de grupos de pesquisa do CNPq, ao GP Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Segundo a página do EDUCAS no Diretório dos Grupos de Pesquisas do Brasil, da Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), este GP

Investiga as idéias, valores, crenças, saberes e práticas da escola e dos sujeitos que a integram, destacando o docente em seu desenvolvimento profissional e pessoal, bem como os processos de aprendizagem que se dão no cenário escolar sob a perspectiva sócio-histórica e cultural (CNPq, 1993).

"Filhos de Clio" é liderado pelo professor doutor Antônio Germano Magalhães Júnior, docente-pesquisador de grande relevância no campo das políticas públicas educacionais e da formação de professores, que desenvolve um trabalho pioneiro sobre a constituição dos saberes e práticas da docência universitária.

Um grupo de pesquisa tem na liderança de um pesquisador experiente o seu elemento estruturante, uma vez que, em geral, parte dele e de seus interesses temáticos iniciais a concepção e o desenvolvimento desse ambiente investigativo e formador de novos pesquisadores (Farias; Guimarães; Moura, 2020, p. 305).

Destacamos que o grupo de estudos "Filhos de Clio" integra uma Confraria de Pesquisadores e Estudiosos na área da educação cujo objetivo é aperfeiçoar os conhecimentos de modo a intervir na sociedade e auxiliar aqueles que desejem melhorar a educação. Nos últimos anos, o grupo tem desenvolvido o projeto de pesquisa âncora, cadastrado no CNPq, intitulado "Docência Universitária nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura: Cartografia da Formação, dos Saberes e da Prática de Ensino de Professores", com a participação de estudantes dos cursos de graduação, mestrado e doutorado. Salientamos que as autoras participam como integrantes do grupo, na condição de estudantes do curso de doutorado em Educação do PPGE/UECE.

O presente estudo contempla o eixo 2 (Texto de pesquisas relacionadas a uma das linhas de investigação do grupo de pesquisa) do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil. Seu objetivo principal foi analisar as referências bibliográficas presentes no conjunto das produções acadêmicas do tipo dissertações e teses que versam sobre a Formação de Professores dos cursos de Licenciatura e bacharelado no período de 2018 a 2022, produzidas pelos

integrantes do Filhos de Clio. Este tema relaciona-se aos estudos sobre o campo da Formação docente, e como este vem se constituindo no seio dos grupos de pesquisa no Ceará.

Para além desta seção de introdução, o texto foi organizado da seguinte forma: seção referente ao aporte teórico-metodológico do estudo, seção de resultados e discussões, considerações finais, seguido das referências bibliográficas.

Aporte teórico-metodológico

O aporte teórico-metodológico que dá sustentação às pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de estudo Filhos de Clio se caracteriza predominantemente por investigações de natureza qualitativa que abrange estudos do tipo bibliográficos, documentais e de campo, na área da formação, dos saberes e das práticas de ensino dos professores do ensino superior no país.

No caso em particular desta pesquisa, o percurso metodológico contemplou aspectos relacionados à bibliometria, o qual tem como finalidade “analisar, investigar, explorar e mapear temas diversos, de áreas diversas, fomentando a estrutura intelectual de vários temas” (Ribeiro, 2017, p. 2), apoiado nos recursos do software de código aberto para análise de dados quantitativos JASP. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza mista desenvolvida no intuito de analisar aspectos da bibliografia adotada nas dissertações e teses dos pesquisadores do grupo Filhos de Clio, na qual os dados quantitativos serão analisados e compreendidos de forma qualitativa.

Colaboraram diretamente com a pesquisa, dois membros do referido grupo de estudo, atualmente vinculados ao PPGE/UECE na condição de doutorandas, as quais possuem graduação em licenciatura e experiência profissional na docência no âmbito da educação básica e ensino superior, além da experiência na gestão educacional e cujas pesquisas em andamento versam sobre a constituição da docência de professores que lecionam nos cursos de bacharelado e licenciatura no contexto de instituições de ensino superior localizadas na região nordeste do país.

Para o estudo, foram elencadas teses e dissertações dos anos de 2018 a 2022 do PPGE/UECE desenvolvidas pelos integrantes do grupo de estudo Filhos de Clio/EDUCAS. Justifica-se este corte temporal pela necessidade de se fazer uma análise das produções mais atualizadas dos pesquisadores do grupo em análise.

A busca pelas produções foi realizada a partir da Plataforma Sucupira, que disponibiliza relevante acervo de teses e dissertações dos diversos programas de pós-graduação do país. Foram identificadas 11 (onze) produções acadêmicas, sendo 06 (seis) teses e 05 (cinco) dissertações, nas quais consultou-se a seção Referências Bibliográficas. No total foram identificadas 1.572 (mil, quinhentos e setenta e duas) referências no conjunto destas produções. Por questões éticas, não serão citados nem os títulos nem os nomes dos autores das produções, trataremos apenas das características das referências como um todo.

A partir da consulta às produções, definiram-se categorias para análise, a saber: tipo de obra, classificação de origem e autores(as) mais referenciados. Abaixo, apresentamos a tabela descritiva dos critérios utilizados para classificação dos dados.

Tabela 01 – Tabela descritiva de classificação dos dados da pesquisa

Tipo de obra
1. Livro ou ebook
2. Capítulo de livros ou de ebook
3. Artigo de periódico
4. Anais ou resumos de eventos
5. Documentos da legislação
6. Dissertação, teses ou relatório de pós-doutorado
7. Outros (obras de audiovisual, arquivo impresso, páginas da internet ou qualquer outro documento que fuja dos tipos 1 a 6)

Classificação de origem	
1.	Literatura nacional: Obras publicadas por editoras ou periódicos nacionais.
2.	Literatura nacional traduzida: Obras de autores estrangeiros traduzidas publicadas por editoras ou periódicos nacionais.
3.	Literatura internacional: Obras publicadas por editoras ou periódicos fora do Brasil, na língua do país de origem, mesmo se em Língua Portuguesa.
Autores(as) mais referenciados	
1.	Os dez autores(as) com maior quantidade de referências identificadas nas produções de dissertações e teses dos pesquisadores do grupo Filhos de Clío do PPGE/UECE.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Após organizados e categorizados, os dados foram analisados à luz de autores como Farias, Guimarães e Moura (2020), Ribeiro (2017), Rocha (2022). A análise dos dados deu-se, inicialmente, com a identificação dos tipos de produção predominantes em cada classificação de origem, posteriormente foram identificados e tabelados o nome dos autores e autoras que mais foram referenciados no conjunto das obras. Na próxima seção discutiremos os achados que os dados revelaram.

Resultados e discussões

A partir da coleta e organização dos dados que se encontravam disponíveis nas seções de Referências Bibliográficas no conjunto das teses e dissertações selecionadas para o estudo, foi possível realizar a classificação das obras mais utilizadas pelos pesquisadores (livros, capítulos de livros e artigo em periódicos) tendo também por base sua classificação quanto ao idioma, conforme disposto nas tabelas 02.

CLASS	TIPO	TOTAL	PORCENTAGEM
1	1	377	33.255
	2	154	8.197
	3	305	24.122
	4	58	1.874
	5	157	15.925
	6	190	13.349
	7	30	3.279
	Ausentes	0	0.000
	Total	1.271	100.000
2	1	148	73.171
	2	15	7.317
	3	14	9.756
	4	0	0.000
	5	0	0.000
	6	0	0.000
	7	4	9.756
	Ausentes	0	0.000
	Total	181	100.000
3	1	59	61.290
	2	26	16.129
	3	31	19.355
	4	1	0.000
	5	0	0.000
	6	0	0.000
	7	3	3.226
	Ausentes	0	0.000
	Total	120	100.000

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No conjunto das teses e dissertações analisadas foram identificadas 1.487 (mil, quatrocentos e oitenta e sete) referências bibliográficas. Dentre os tipos de produção mais utilizadas, figura em primeiro e segundo lugar, respectivamente, os livros com 584 referências dentre as três classificações e os artigos de periódico com 350 referências. Considerando a maior incidência do uso de livros por parte dos autores, pode-se inferir a necessidade de uma sólida fundamentação teórica no decorrer do processo de elaboração das produções, ao mesmo tempo que o uso de artigos de periódicos colabora para a obtenção de dados e informações de pesquisas recentes e atualizadas, indispensáveis ao desenvolvimento dos estudos, comumente identificados nesse tipo de produção. Também se destaca o uso de capítulos de livro com 195 (cento e noventa e cinco) ocorrências, o uso de dissertações, teses ou relatórios de pós-doutorado com 190 (cento e noventa) ocorrências e o uso de legislações com 157 (cento e cinquenta e sete) ocorrências.

Outro dado relevante que podemos inferir é o predomínio do uso da literatura nacional, a qual representa 85.47% do total das referências bibliográficas utilizadas em oposição a 8.06% do uso de referencial bibliográfico internacional. A literatura nacional traduzida representa 12.17% do total de referências analisadas. Diante destes dados, pode-se considerar tímida a utilização da literatura internacional nas produções do grupo.

Sabe-se que em um universo acadêmico cada vez mais conectado e internacionalizado, a busca por fontes e saberes de outros países, em outros continentes, é fundamental para inserir as pesquisas no campo mais amplo da ciência, no qual é possível comparar e contrastar resultados, descobrir semelhanças e diferenças, e, assim, enriquecer ainda mais as ciências. É preciso investir na internacionalização da comunicação e do conhecimento por parte dos pesquisadores, pois “a internacionalização é uma medida necessária no combate a endogenia e participação nos grandes temas de referência para a humanidade” (Rocha, 2022, p. 11).

Tabela 04 - Autores mais referenciados – Dissertações

Autor(a)/Autores(as)	Frequência
PIMENTA, Selma Garrido	15
TARDIF, Maurice	14
MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano	12
SILVA NETA, Maria de Lourdes da	10
GARCÍA, Carlos Marcelo	9
GAUTHIER, Clermont	8
MINAYO, Maria Cecília de Sousa	
GATTI, Bernadete	7
NÓVOA, Antonio	7
MASETTO, Marcos Tarciso	

Fonte: Plataforma Sucupira.

Quanto aos autores mais citados dentre as referências bibliográficas das dissertações analisadas, temos o que se segue: Selma Garrido Pimenta, brasileira, professora universitária aposentada e pesquisadora da área de educação, formação docente, pedagogia universitária e docência no ensino superior; Maurice Tardif, atuou como professor universitário e pesquisador da formação e profissão docente no Canadá; Antônio Germano Magalhães Junior, professor universitário e pesquisador na área da formação de professores e políticas públicas; Maria de Lourdes Silva Neta, professora do ensino superior e pesquisadora na área de Formação docente e avaliação do ensino - aprendizagem no ensino superior; Carlos Marcelo García, espanhol e professor universitário com atuação na formação de professores, pedagogia universitária e e-learning; Clermont Gauthier, professor da universidade de Laval, Canadá e renomado pesquisador da formação docente; Maria Cecília de Sousa Minayo, socióloga brasileira, professora e pesquisadora em metodologia de pesquisa social e saúde pública; Bernadete Angelina Gatti, pedagoga, professora universitária e pesquisadora da área de Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologia Científica; Antonio Nóvoa professor universitário português e pesquisador na área da educação e formação de professores; Marcos Tarciso Masetto, filósofo, docente universitário e pesquisador da formação pedagógica dos docentes do ensino superior.

Tabela 05 - Autores mais Referenciados - Teses

Autor(a)/Autores(as)	Frequência
PIMENTA, Selma Garrido	32
TARDIF, Maurice	19
THERRIEN, Jacques	16
FREIRE, Paulo	13
LIBÂNEO, José C.	13
NÓVOA, Antonio	12
CSHMITD, M. A. M. dos S	12
SILVA NETA, M. de L. da.	11
GAUTHIER, Clermont	10
CERRI, L. F.	9
CUNHA, Maria Isabel da.	9
LESSARD, Claude	9
MAGALHÃES JUNIOR, Antonio G.	9
MINAYO, Maria Cecília de Sousa	8
NÓBREGA-THERRIEN, Silva M.	8
GIL, Antônio Carlos	8

Fonte: Plataforma Sucupira.

Em relação a maior incidência autoral nas referências das teses analisadas, verificamos que, com exceção dos autores que se repetem nos dois tipos de produção, os mais referenciados nas teses, são os seguintes: Jacques Therrien, pedagogo, professor universitário e pesquisador das temáticas saber e prática social do educador; Paulo Freire, renomado educador brasileiro com elevado reconhecimento internacional; José Carlos Libâneo, filósofo, professor universitário e pesquisador no campo da didática, gestão escolar democrática, política e teoria educacional; Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, historiadora, professora universitária aposentada e pesquisadora na área do ensino de História, educação, cultura e consciência histórica; Luís Fernando Cerri, historiador, pesquisador na área do ensino, cultura e consciência histórica; Maria Isabel da Cunha, cientista social e pedagoga, professora universitária; pesquisadora das temáticas da educação superior, formação de professores e pedagogia universitária; Lessard, Claude, sociólogo e professor da universidade de Montreal, com reconhecidos estudos na área da profissionalização da educação; Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, enfermeira, professora universitária e pesquisadora sobre os sujeitos da profissão na educação superior, ensino e pesquisa, ensino e história, formação e profissão no campo historiográfico; Antônio Carlos Gil, pedagogo e cientista social, professor universitário e autor de obras com temáticas diversas, entre as quais, metodologia do trabalho científico no campo da pesquisa social, gestão, metodologia e didática no ensino superior.

No tocante à autoria das produções mais referenciadas, evidenciamos o predomínio da utilização de autores nacionais, seguida da opção por autores internacionais que tiveram suas obras traduzidas e publicadas no Brasil. Nota-se o lógico destaque de autores da área da educação, especialmente por se tratar de pesquisas deste campo de estudo, entretanto vale ressaltar a importância da interdisciplinaridade nas produções. A baixa frequência de utilização de autores de outras áreas do conhecimento pode evidenciar a necessidade de se abrir o campo da educação para saberes de outras áreas, por meio de uma abordagem interdisciplinar nas suas produções. É importante destacar que a abordagem interdisciplinar da produção do conhecimento visa, em última instância, a integração dos diferentes saberes perante o enfrentamento dos desafios crescente dos complexos problemas da contemporaneidade (Balbino *et al.*, 2020, p. 15).

Considerações finais

Considerando que a investigação buscou analisar as referências bibliográficas presentes no conjunto das produções acadêmicas do tipo dissertações e teses sobre a Formação de Professores dos cursos de Licenciatura e Bacharelado produzidas pelos integrantes do Filhos de Clío no período de 2018 a 2022, sinalizamos para os seguintes aspectos relacionados às características do re-

ferencial bibliográfico: predomínio de literatura nacional e do uso de livros e artigos de periódicos como fontes de pesquisa e o domínio de produções de autores do campo da educação.

Estes resultados apontam como contribuição para o campo de estudo de formação de professores a exposição de duas problemáticas que precisam ser endereçadas e discutidas pelos pesquisadores da área: a necessária internacionalização da literatura utilizada nas pesquisas e a atenção a uma maior interdisciplinaridade no desenvolvimento do conhecimento científico.

As produções acadêmicas são instrumentos fundamentais para a comunicação do que está sendo feito por grupos específicos de pesquisadores, cada um dentro do seu estado, na sua universidade, junto a sua comunidade acadêmica, no sentido de aprimorar seus campos de estudo, descobrir novas e melhores formas de fazer ciência e, no caso da área da formação de professores, investigar, compreender e melhorar a qualidade dos processos formativos que se dão dentro e fora das universidades.

O grupo de trabalho EDUCAS e, mais especificamente, o grupo de estudos Filhos de Clio fazem parte dessa grande comunidade científica global, que colabora para o aprimoramento do campo de formação de professores através das suas produções acadêmicas, publicações em periódicos e sua imensa dedicação nas discussões e compartilhamento dos conhecimentos concernentes à área. A das características de suas produções interessa tanto a um processo endógeno de avaliação quanto para a compreensão do seu espaço e de suas contribuições para o campo da formação de professores como um todo.

Referências

BALBINO, José Nivaldo; SILVA, Helena de Fátima Nunes; COUTO, Mariele Pena de. Os Múltiplos Enfoques da Interdisciplinaridade no Ambiente Acadêmico. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG**, ISSN (on-line): 2358-2332. Brasília, v.16, n. 36, jan./jun., 2021. Estudo. Disponível em: <<https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1714/935>>. Acesso em: 11 mar 2024.

Blog Filhos de Clio. Fortaleza. Disponível em: <<https://uecefilhosdeclio.blogspot.com/p/inicio.html>>. Acesso: 25 fev 2024.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPQ. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Brasília: CNPq, 1993. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/grupo-pesquisa>. Acesso: 16 fevereiro 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES**. Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso: 15 fev 2024.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; GUIMARÃES, Marília Duarte; MOURA, Ingrid Louback de Castro. Grupos de pesquisa que investigam a formação de professores no Nordeste: quem são, o que produzem e como produzem. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 297-318, Edição Especial, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6500/5231>>. Acesso: 25 fev 2024.

RIBEIRO, Henrique César Melo. Bibliometria: quinze anos de análise da produção acadêmica em periódicos brasileiros. **Biblios**, Pittsburgh, n.59, p. 02-20, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n69/a01n69.pdf>>. Acesso: 28 fev 2024.

ROCHA, José Claudio. Internacionalização da Pesquisa, Pós-Graduação e Redes Digitais: um relato da experiência do centro de referência em desenvolvimento e humanidades da Universidade do Estado da Bahia. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 01-17, jan./jun. 2022. Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede>>. Acesso: 03 mar 2024.

**DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE:
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE.**

**CHALLENGES OF THE BEGINNING TEACHER:
THOUGHTS ON THE TEACHING PRACTICE.**

Áurea Virgínia Jovita Oliveira Nascimento²⁸⁰

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.
Escola Currículo e Formação Docente- GEPECURFORD_UFMA

Edinólia Lima Portela²⁸¹

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil.
Escola Currículo e Formação Docente- GEPECURFORD_UFMA

Resumo

Pesquisa bibliográfica que caminha pela abordagem qualitativa, pois entendemos que essa abordagem possibilita trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Primeiros passos de uma pesquisa que discute os desafios do professor em início de carreira, mas, que nesse resumo em particular elegemos como objetivo refletir sobre a prática docente como elemento que contribui para o enfrentamento dos desafios do professor iniciante. Para tanto, entendemos prática como práxis, alinhada com os demais elementos da escola. Assim sendo, para fundamentar o estudo discutimos o conceito de práxis, sobretudo a partir dos estudos do professor Paulo Freire (1981; 1991; 1996; 2000), como também das discussões de VASQUEZ (1997) FRANCO (2008) OLIVEIRA-FORMOSINHO(2016), estudiosos que evidenciam esse conceito como ação-reflexão- ação. Para fundamentar a discussão acerca do conceito de formação também nos ancoramos em FREIRE, e em outros autores como: ROMANOWSKI (2010) e NÓVOA (2009), que abordam os contributos científicos, pedagógicos e técnicos inerentes ao domínio do professor. Concluímos nossa reflexão apontando a prática docente sustentada na práxis, como um dos elementos que pode contribuir para o enfrentamento dos desafios do professor no começo da carreira, e, apontamos a formação continuada, continua em serviço como um componente que pode viabilizar a efetivação dessa prática.

Palavras-chave: Desafios do Professor iniciante. Práxis. Prática docente. Formação contínua em serviço.

Abstract

Bibliographic research that uses the qualitative approach, which we understand to work through the meanings, motives, aspirations, beliefs, values and action universe corresponding to a deeper space for relations, processes, and phenomena that cannot be reduced to an operationalization of the variables. First steps of a research that discusses the challenges of a teacher in the initial years of a career, but which, in this abstract particularly we elect as a goal to think the teaching practice as a way of facing the challenges of a new teacher. Therefore we understand the practice as praxis, especially from the work of Paulo Freire (1991; 1996; 2000), VASQUEZ (1997) FRANCO (2008) OLIVEIRA-FORMOSINHO (2016), authors that highlight this concept as action-reflection-action. As a ground for this discussion on the concept of formation, we also use FREIRE as well as other author such as ROMANOWSKI (2010) and NÓVOA (2009), who studied the scientific, pedagog-

280 **Áurea Virgínia Jovita Oliveira Nascimento**, ORCID: 0009-0001-3313-787. Mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em educação na Universidade Federal do Maranhão – PPGE/UFMA. Integra o Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente PPGE/UFMA. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano SEMED -Timon-MA. Pesquisadora e escritora do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5685166262038622> E-mail: aurea.jovita@discente.ufma.br

281 **Edinólia Lima Portela**, ORCID: 0000.0001-9678322x. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Professora da Universidade Federal do Maranhão, com atuação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFMA. Integra o Grupo de Pesquisa “ Escola, Currículo e Formação Docente” do PPGE/UFMA. Membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Maranhão. Orientadora do trabalho de dissertação de mestrado, membro do grupo de pesquisa escola currículo e formação docente que discute a temática em estudo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5507233104134545> E-mail: edinolia.portela@ufma.br

ical and technical contributions for facing the challenges of the teacher in the beginning of his career, pointing to a continuous formation, as a service as a component that may make viable the effectiveness of this practice.

Keywords: Challenges of a new teacher, Praxis, Teaching practice. Continuous service formation.

Introdução

O presente trabalho é vinculado ao Grupo de Pesquisa "Escola Currículo e Formação Docente/ PPGE/UFMA, na qual refletimos sobre a prática docente como elemento que contribui para o enfrentamento dos desafios do professor em início de carreira. Trata-se de uma pesquisa inicial a qual ainda está na fase de garimpagem de autores que discutem esse campo, portanto não dispomos de dados empíricos. Desta forma, optamos por um trabalho bibliográfico que caminha pela abordagem qualitativa. Ao fazer essa escolha, juntamo-nos à defesa de Denzin e Lincoln (2006), quando expressam que essa perspectiva denota a qualidade de entidades, processos, fenômenos que não podem ser interpretados ou calculados de forma experimental em aspectos quantitativos ou volume, entretanto compreendidos ou desvendados de forma analítica. Nessa mesma lógica, Oliveira et al. (2020, p. 02), completa que "[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas".

Na construção bibliográfica, apropriamo-nos das defesas de Prodanov e Freitas (2013, p. 54), pois essa perspectiva coloca os pesquisadores diante de um vasto campo de produções acerca da temática estudada. Para os autores "Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar". Ademais, é importante que, nesse processo, não haja a repetição daquilo que já fora produzido, mas a criação de novos sentidos ou entendimentos para o objeto em estudo. Assim sendo, para este resumo, em particular, elegemos como objetivo refletir sobre a prática docente como elemento que contribui para o enfrentamento dos desafios do professor em início de carreira

Aporte teórico metodológico

Como já mencionado no corpo desse trabalho, para construção do mesmo, trilhamos pela abordagem qualitativa de investigação, nos ancorando na defesa de autores como em Denzin e Lincoln (2006) e Oliveira (2020). Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, dialogamos com Prodanov e Freitas (2013).

Na discussão acerca das categorias prática/ práxis, apropriamo-nos do pensamento de estudiosos como: FREIRE (1981; 1991; 1996; 2000), VASQUEZ (1997) FRANCO (2008) OLIVEIRA-FORMOSINHO(2016), as reflexões que abordam formação de professores buscamos o pensamento de : ROMANOWSKI (2010) e NÓVOA (2009) e ainda de Freire (1996).

Desenvolvimento

Todo início é desafiador porque o novo, o desconhecido, traz-nos insegurança no momento de decisão e o começo da docência não foge a essa regra, pois cerca-se de ansiedade, adaptação, aprendizagem. Para enfrentar esse campo desconhecido, o professor precisa ter um sólido embasamento acadêmico, dominar habilidades como didática, metodologia, além de um bom entendimento sobre escola, família e sociedade com uma formação que contemple esses elementos. Isso porque as demandas do professor envolvem questões que não só estão diretamente sob sua responsabilidade, mas que, também, invadem outros aspectos que estão distantes do seu alcance e a dinâmica social da escola não é harmônica. Por dentro dela transitam os mesmos conflitos que estão postos na sociedade. Ademais, é esperado que a escola e o professor, pela via da sua prática docente, estabeleçam ou, pelo menos, tente estabelecer a relação entre escola e sociedade.

Aliado a esses conhecimentos técnico-pedagógicos-políticos, é requerida desse profissional a dimensão humana que envolve os relacionamentos com a coletividade escolar, que se sustentam em princípios como: empatia, solidariedade, humildade, etc, porque para desenvolver um trabalho a contento que centre-se numa boa prática docente, que resulte na aprendizagem e cidadania dos estudantes, o professor precisa transitar pelo espaço escolar com segurança. Para tanto, é preciso estabelecer boas relações com os membros da comunidade escolar. A formação é um elemento fun-

dante para o enfrentamento dos desafios que se apresentam no início da carreira dos professores. É dela que ele dispõe no momento para lançar mão e construir sua trajetória profissional.

Sabemos que para ser professor requer o ensino superior, ou seja, aquele que pretende exercer a docência, deve submeter-se à academia, pois é a partir das apropriações teóricas associadas às relações estabelecidas com professores e colegas que a formação vai se constituindo. Nesse sentido, compreendemos que são diversos os elementos que contribuem para a formação do sujeito professor. São eles: objetivos e subjetivos. Para Freire (1996), a pessoa é sujeito de sua própria formação e, por meio dela, transforma-se. Assim, forma-se e traz em si a ideia da transformação, uma vez que aquele que estuda repensa e reorganiza a sua história, alinhando-a com suas experiências educativas, no sentido de, a partir daí, tornar-se um sujeito capacitado, identificando-se e sendo identificado socialmente pelo trabalho que realiza.

Neste sentido, concordamos com Paulo Freire (2001) quando ele diz que a pessoa não inicia seu processo formativo na academia, nem tampouco o finaliza nela. Segundo o autor, não existe data exata para tornar-se professor. De modo que, como o próprio autor afirma, ninguém nasce professor, mas torna-se um. Trata-se, portanto, de um processo que vai se constituindo gradativa e constantemente, implicando em elementos que são do contexto acadêmico, mas também elementos que fazem parte do cotidiano, na somatória daquilo que se aprende, com aquilo que se ensina, daquilo que se faz com aquilo que se sabe, num processo permanente, enquanto se desenvolve a atividade educacional.

Em meio aos elementos subjetivos e objetivos que desafiam a prática do professor iniciante estão o domínio dos conteúdos curriculares, das metodologias, a sua visão de mundo e sociedade, bem como as relações que estabelece no ambiente escolar. Para um professor iniciante os desafios podem ser muitos, especialmente nas áreas de: gestão de sala de aula, o saber ensinar e as relações interpessoais, esses elementos exigem do docente domínios específicos e que geram dúvidas e inseguranças. A gestão de sala de aula e o saber ensinar se enquadram nos elementos objetivos apontados por Freire (1996) e se vinculam aos conhecimentos adquiridos nas formações como as metodologias e as didáticas e estão diretamente ligados à prática docente e às relações interpessoais desenvolvidas na escola. Em parte, dependem da autoconfiança do professor que de alguma forma, alinha-se às respostas positivas do seu trabalho desenvolvido por meio de sua prática e se alinham aos elementos subjetivos.

Segundo Romanowski (2010), uma das principais preocupações com a formação docente é o primeiro ano da docência. Ela afirma que o início, em geral, representa um encontro impactante com a realidade, no qual o professor aprende intensamente por ensaio e erro. O professor que está começando, além de ter pouco ou nenhum conhecimento prático e experiência limitados, precisa aprimorar sua base teórica para ser capaz de elucidar situações complexas aperfeiçoando-se no desenvolvimento de sua prática. Visando minimizar a insegurança e a instabilidade desse primeiro momento do professor iniciante, (Ochoa 2011 apud Oliveira e Rocha 2022 p. 4) destaca a relevância de um professor mais experiente junto desse profissional para ajudá-lo e favorecer sua imersão na carreira docente.

Contudo, a materialidade dos sistemas de ensino público do brasileiro, em nosso caso do Nordeste, torna-se inviável uma vez que os sistemas não dispõem de quadros que cubram essa função. Assim, entre erros e acertos capitaneados sobretudo pela formação, continua em serviço, pela gestão da escola e, por um fértil desenvolvimento das relações interpessoais, o professor iniciante vai se fazendo professor, enfrentando desafios inerentes ao processo educativo, sempre e constantemente intermediado pelo processo de desenvolvimento de sua prática.

A Prática docente e o início de carreira docente: aprofundando o conceito

A prática docente da qual tratamos não é uma mera atividade prática, elaborada pela consciência humana, mas aquela que se apresenta como atividade material do homem social.

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade que subsiste independente do ou dos sujeitos concretos que a engendram com a atividade subjetiva, mas que sem dúvida, só existe pelo homem, como ser social. (VASQUEZ 1977, p.194).

Nesta perspectiva, a prática docente se organiza em torno de intencionalidades, de reflexões contínuas e coletiva de forma que chegue a todos, Franco (2008), e que sejam realizáveis. Assim, o professor em início de carreira, poderá sentir-se mais seguro sabendo qual é o sentido de sua aula. Este docente dialoga com as necessidades do aluno, exercendo uma prática com finalidade, vigilância crítica, planejamento, acompanhamento e responsabilidade social, ou seja, o professor iniciante consciente se organiza em torno de sua práxis.

Neste sentido, notamos que a intenção se concretiza na ação que, por sua vez, realiza a transformação a qual agindo sobre a realidade, modifica o próprio sujeito da ação, qual seja, o próprio homem. Assim, o homem pode compreender-se sujeito na construção da sua realidade e de si mesmo. No tocante à práxis, considerando-se que esta é histórica e social, apresenta-se em forma específica, ou seja, por meio do trabalho, da arte, da política, da educação, dentre outros. Historicamente, sabe-se que sujeitos sociais desenvolvem sua consciência sobre seu mundo imediato, sua realidade próxima, passando de consciência ingênua para uma consciência crítica (FREIRE, 1981).

Para Freire, a práxis apresenta-se como possibilidade de enfrentamento crítico diante dos desafios postos pelo cotidiano. O autor argumenta que "dividida da prática, a teoria não passa de verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo alienado e que não há contextos teóricos "verdadeiro se não ser em unidade dialética com o contexto concreto" (FREIRE, 1981 p.135). O estudioso chama atenção para o fato de que nos encontramos envolvidos pelo real, porém, nem sempre percebendo a razão de ser fatos, não formam uma visão crítica acerca da realidade. Afirma ainda que, a partir do contexto teórico, ao tomar-se distância do concreto, busca-se a razão de ser dos acontecimentos, ou seja, do real. Nesse sentido, buscamos superar a simples opinião que se tem acerca da realidade, a fim de que possa haver uma tomada de consciência desta, por meio do conhecimento cada vez mais científico acerca deles.

Assim sendo, não há prática docente sem subjetivação, pois na ação, na perspectiva da práxis, ação- reflexão- ação, o professor vai formando-se e enfrentando os seus desafios interiores e exteriores, o que requer humanização nas relações que a envolvem. De modo que, não se pode refletir consciência pura, correndo-se o risco de esvaziar-se à relação formativa. Neste sentido Gadotti (2010, p.57), afirma que:

Decifrar o mundo significa que o acesso à realidade é possível, mas é também problemático, que é preciso ir além das aparências, atrás das máscaras. É este o papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire em suas primeiras obras. A conscientização deve levar em consideração principalmente os sistemas escolares, o ensino público[...] de crianças jovens e adultos e idosos[...].

Nesta perspectiva, reafirmamos que é propício que se compreenda que a prática docente proposta neste trabalho inicial é aquela que tem como ponto de partida uma visão de mundo que quer, para os estudantes, uma educação que reconheça a pessoa como portadora de direitos e deveres, merecedora de respeito, com espaço para expressar-se, para ser ouvida e considerada.

Concordamos com Franco (2008 p.110) quando afirma que há uma prática que forma, informa e transforma, concomitantemente, os sujeitos e as circunstâncias, as realidades das quais esses sujeitos são parte. Trata-se, portanto, de um processo de formação que envolve a reflexão na e da ação de quem atua. Há uma lógica seguida de pressupostos teóricos que ao longo da existência do ser que o transforma. A autora afirma ainda que essa ação não se dá de forma mecânica, automática, linear ou repetitiva, mas, ao contrário disso: "anos e anos de magistério podem reproduzir apenas experiências de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis" (FRANCO, 2008, p.119) anulando uma ação pensada, consciente. Nesse sentido, compreendemos que o acúmulo de práticas ao longo do tempo, concebidas como experiência de forma ingênua, sem atentar para seus determinantes e resultados, não tem efeito formativo real. Para tanto, importa que essa ação seja consciente e intencional, portanto, pensada e repensada.

Do mesmo modo, dependendo do compromisso profissional do professor iniciante, este pode enfrentar os desafios desenvolvendo uma prática mais coerente do que a dos professores com experiência. O tempo de profissão não determina a capacidade de enfrentar desafios, caminhando por uma lógica de reavaliação da prática.

A práxis como atividade consciente que se manifesta na própria atividade, onde o professor iniciante, constantemente de acordo com os desafios postos e o seu engajamento, possibilita estes se fazerem professor, pois o que ele faz, constituirá como profissional. Nesse sentido, Gadotti (

2010, p.72), afirma que: " falar de educação, implica falar da sua própria educação, da educação que se faz [...]. Parafraseando o autor, afirmamos que falar de prática docente implica falar de educação e de nossa própria prática, pois é por meio dela que (nós fazemos), no caso, aqui estudado, se o professor em início de carreira se faz.

É possível afirmar que práxis se apresenta num movimento dialético entre ação reflexão, entre teoria e prática e enquanto tal, configura-se como um elemento necessário no interior do contexto da escola, desempenhado pelo professor. Neste sentido, asseguramos também que uma prática docente que se proponha transformadora não pode seguir senão pelo caminho da práxis, do constante, necessário e dialético processos de ação-reflexão-ação e ainda do diálogo permanente entre teoria e prática. Para tanto, faz-se necessário que o professor atue com base na práxis, que se assuma e se posicione como alguém que se relaciona com o mundo e com o conhecimento de forma crítica e consciente. Portanto, entendemos ser importante considerar que

[...] a práxis enquanto ação profissional situada, referenciada, ética complexa, requer tomada de decisão, pois exige a conscientização sobre a identidade atual das práticas que a instituição e as salas de atividade desenvolvem; a compreensão daquilo que se entende, nessas práticas, como valor; a desconstrução do que é incompatível com a reconceptualização da visão do mundo que progressivamente se está a fazer [...] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 94).

Percebemos que a articulação entre teoria e prática faz-se necessária na prática do professor por entender que essa ação articuladora é que caracteriza sua prática. Logo, compreendemos ser fundamental que o professor, em particular o que está iniciando a docência, para desenvolver uma prática docente valorosa, busque ponderar a teorização da prática ou a prática da teoria, articulada de forma consciente e crítica, como ação pensada e intencional. Tendo em vista que a teorização precisa estar articulada à prática, buscando-se bases científicas para o fazer pedagógico, entendendo que, enquanto isso não acontecer persistirá a ideia de que qualquer um pode estar apto a realizar o trabalho docente sem necessidade de formação (inicial e continuada), uma vez que, erroneamente, há quem defenda a ideia de que não é necessário teoria para prática e, indo além, uma teoria para a articulação entre teoria e prática, sobre as quais Freire discutiu e refletiu em suas obras.

O aprendizado docente que infere diretamente na prática dos professores compreende que (nós) o professor se ache permanentemente disponível e repensar o pensamento, rever-se em suas posições; em procurar envolver-se com curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas que ele os faz percorrer (FREIRE, 2000, p.27). Segundo o autor é essa disponibilidade que faz do professor um ser de práxis, isto é, sua ação não é nem espontânea nem isolada, uma vez que se encontra perpassada pelo pensamento e pela prática do outro, os alunos. Para Freire(2000) não há como separar o que constitui o conteúdo da ação pedagógica da própria ação.

Nesta perspectiva, é que as formações (continuadas, contínuas/ em serviço), como um dos elementos que contribuem para minimizar os desafios dos professores iniciantes, assumem um lugar central na corroboração do desenvolvimento da prática como elemento de enfrentamento dos desafios. Contudo, precisa partir da compreensão de uma proposta que considere os aspectos humanos da profissão docente, tais como "a práxis, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos que fazem a escola [...] baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores"(NÓVOA, 2009 p.09). Neste caso, os professores iniciantes. Entretanto, importa que se perceba que esses aspectos não possam ser alcançados apenas pela realização da prática, nem tão pouco pela mera apropriação da teoria, mas pela articulação das duas dimensões.

Segundo Freire (1991, p. 80), alguns princípios são fundamentais para que se pense uma formação que contribua para o desenvolvimento da prática do professor para a emancipação dos estudantes:

- 1)O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- 2)A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o cotidiano;
- 3)A formação do educador deve ser constante, sistemática, porque a prática se faz e se refaz;
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;

5)O programa de formação de professores terá como eixo básico: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Conforme exposto, ratificamos que a formação (continuada, contínua, em serviço e inicial) concentra como um dos principais elementos que podem contribuir para que o professor iniciante enfrente os desafios encontrados na escola pela via da prática docente.

Considerações finais

Ao discutirmos os desafios enfrentados pelo professor iniciante, elegemos a prática docente como um dos principais elementos que podem favorecer esse enfrentamento. Contudo, a prática docente em si, de forma neutra, e sem se levar em conta outros fatores que envolvem um trabalho democrático escolar, não tem validade, nem se consubstancia para que o professor iniciante entenda a si mesmo, sua profissão, e enfrente os desafios que se impõem.

Na construção do resumo, apontamos elementos objetivos e subjetivos que concorrem para o desenvolvimento da prática dos professores. Entre os demais existentes no contexto de educação fundamental, indicamos a formação continuada, contínua em serviço, desenvolvida em uma perspectiva crítica, como o viés mais coerente para promover uma prática que enfrente os desafios iniciais da carreira docente. Uma formação que promova a reflexão das ações desenvolvidas na prática, para assim, formular uma nova ação- a práxis.

Referências

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo v. 34, n. 1, p.119,110 jan./abr.2008.

FREIRE. Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1981

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, Editora 1991

_____. **Pedagogia da autonomia**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

_____. **Educação como Prática de liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967/24 ed. 2000.

GADOTTI. Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 20029. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e a Reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132. 2007.

OLIVEIRA. Elizabete Gaspar de. ROCHA. Simone Albuquerque da. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação infantil e a ação de acompanhamento do professor experiente. **Devir Educação**. V. 6 n. 1 p.4,2022. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/406>. Acesso em 13 fev 2024.

OLIVEIRA- FARMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In: CANCIAN, Viviane Ache: GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESTENFELDER, Noeli (Orgs.) Pedagogia das Infâncias, Criança e Adolescente na Educação Infan-*

til. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação , Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

OLIVEIRA, R. N. M.; MORAIS, G. A. S. A complexidade dos desafios das políticas curriculares em Educação de Jovens e Adultos na atualidade. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1350–1367, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14167. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14167>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMANOWISK, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpex 2010.

VASQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. Ed Rio de janeiro: Paz e Terra, 1977.

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR E PRÁTICAS EDUCATIVAS (FORMEPE):
PESQUISAS VINCULADAS À PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM 2023-2024**

**EDUCATOR TRAINING AND EDUCATIONAL PRACTICES (FORMEPE):
RESEARCH LINKED TO POSTGRADUATE STUDIES IN EDUCATION IN 2023-2024**

Alvanize Valente Fernandes Ferenc²⁸²

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil
Formação do Educador e Práticas Educativas – FORMEPE

Bárbara Lima Giardini²⁸³

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil
Formação do Educador e Práticas Educativas – FORMEPE

Mariana Bezerra Castoldi²⁸⁴

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil
Formação do Educador e Práticas Educativas – FORMEPE

Resumo

Este artigo objetiva apresentar e refletir sobre pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de pesquisas Formepe, relativas ao campo da formação de professores. Para tanto são mobilizadas 3 pesquisas concluídas e 2 pesquisas em desenvolvimento, no contexto da pós-graduação em educação-período de 2023 e 2024. Elas exploram o Estágio Supervisionado Docente (Souza, 2023); a relação com o saber e a formação de professores (Thomaz, 2023); a Formação continuada (Paula, 2024); os percursos de socialização profissional (Castoldi, 2024); o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu (Camilo, 2024). As pesquisas concluídas informam: em relação ao estágio, a importância da colaboração consolidada entre os estagiários e os professores regentes; sobre a relação com o saber indica que essa relação se vincula ao campo da formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática, propiciando a compreensão do processo formativo como espaço e lugar de relações produtoras de sentido, no qual as experiências de vida, as expectativas, a identidade e as relações afetivas se entrelaçam; sobre a formação continuada, o estudo trouxe a presença de experiências esparsas de formação e a falta de articulação entre as ações de formação continuada e as dimensões da composição da identidade docente, e o pouco favorecimento ao desenvolvimento profissional. O grupo anseia que a retomada da democracia no plano político e social se reverbere em ações participativas concretas no campo da educação, da formação docente, da valorização profissional, com vistas à garantia do direito à educação pública, de qualidade e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio supervisionado. Relação com o Saber. Formação Continuada. Identidade Docente.

Abstract

This article aims to present and reflect on research developed by the Formepe research group, relating to the field of teacher training. To this end, 3 completed research studies and 2 research projects under development are mobilized, in the context of postgraduate education in educa-

282 **Alvanize Valente Fernandes Ferenc**, ORCID: 0000-0002-1271-1075. Universidade Federal de Viçosa; Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da Universidade Federal de Viçosa. Líder do Grupo de Pesquisa FORMEPE. Doutora em Educação (UFSCar) com estágio de Doutorado na Universidade do Porto, Portugal. Contribuição de autoria: Colaborou na escrita do texto, igualmente às demais autoras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3090603419576186> E-mail: avalente@ufv.br

283 **Bárbara Lima Giardini**, ORCID: 0000-0002-6316-5473. Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, Curso de Pedagogia. Professora da Universidade Federal de Viçosa. Colíder do Grupo de Pesquisa FORMEPE. Doutora em Educação (UFJF). Contribuição de autoria: Colaborou na escrita do texto, igualmente às demais autoras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9866024398242553> E-mail: barbara.giardini@ufv.br

284 **Mariana Bezerra Castoldi**, ORCID: 0009-0004-3269-0189. Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, Mestrado em Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa FORMEPE. Licenciada em Ciências Biológicas (UFV). Mestranda em Educação (UFV). Bolsista da CAPES, Brasil. Contribuição de autoria: Colaborou na escrita do texto, igualmente às demais autoras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/998598835462054> E-mail: mariana.castoldi@ufv.br

tion - period 2023 and 2024. They explore the Supervised Teaching Internship (Souza, 2023); the relationship with knowledge and teacher training (Thomaz, 2023); Continuing Training (Paula, 2024); the professional socialization paths (Castoldi, 2024); o access and permanence of people with disabilities in stricto sensu postgraduate studies (Camilo, 2024). The completed research informs: in relation to the internship, the importance of consolidated collaboration between interns and teaching staff; on the relationship with knowledge indicates that this relationship is linked to the field of training teachers in Natural Sciences and Mathematics, providing an understanding of the training process as a space and place for relationships that produce meaning, in which life experiences, expectations, identity and emotional relationships are intertwined; Regarding continuing education, the study revealed the presence of sparse training experiences and the lack of articulation between continuing education actions and the dimensions of the composition of the teaching identity, and the lack of support for professional development. The group hopes that the resumption of democracy on a political and social level will be reflected in concrete participatory actions in the field of education, teacher training and professional development, with a view to guaranteeing the right to quality, socially referenced public education.

Keywords: Teacher training. Supervised internship. Relationship with Knowledge. Continuing Training. Teaching Identity.

Introdução

O presente artigo visa abordar as pesquisas realizadas e em andamento no grupo de pesquisa "Formação do Educador e Práticas Educativas - FORMEPE", da Universidade Federal de Viçosa (UFV), nos anos de 2023 e 2024, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UFV.

A constituição do FORMEPE, em 2002, visou contribuir no processo de criação do Mestrado em Educação, a partir do fortalecimento e consolidação da linha de pesquisa Formação de Professores, do Departamento de Educação/UFV. Quinze anos após a criação do Mestrado, o FORMEPE se mantém atuante e coerente em seu propósito, por meio do desenvolvimento de pesquisas sobre a formação e as práticas de professores em diferentes contextos educativos, níveis e modalidades de ensino, bem como questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e às práticas de avaliação.

Nesse sentido, é que se justifica a apresentação de pesquisas vinculadas ao FORMEPE e ao PPGE/UFV, com vistas à socialização dos resultados de pesquisas concluídas e das propostas de pesquisas em andamento, cujos projetos foram qualificados em seminários de avaliação. As pesquisas se inserem no contexto de estudos da Linha 1: Educação Pública: sujeitos e práticas, do PPGE/UFV.

Os projetos desta linha abordam temáticas relativas aos processos de socialização profissional, aprendizagem da docência, construção de saberes, representações sociais, educação do campo, pedagogia da alternância, formação das identidades, trabalho docente, desenvolvimento profissional de professores, trajetórias escolares e práticas educativas familiares. (PPGE/UFV)

Neste contexto, trazemos como objetos de análise três dissertações concluídas e duas dissertações em andamento, respectivamente: "Contribuições do Estágio Supervisionado Docente para a Formação Colaborativa de Professores", de Mirelle Barbosa de Souza (2023); "A relação com o saber e a formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática: o que os estudos nos revelam", de José Gomes Thomaz (2023); "Formação continuada de professores, dimensões e configuração da identidade: narrativas sobre experiências", de Michele Pereira de Paula (2024); "Os percursos de socialização profissional e a mobilização de saberes: um estudo sobre os professores universitários em estágio probatório", de Mariana Bezerra Castoldi (2024); "Acesso e permanência das pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu em instituições superiores federais no estado de Minas Gerais, de Samara Uellem Martins Camilo (2024).

A estrutura deste texto, contempla, para além desta Introdução, três seções textuais, abrangendo a explicitação das pesquisas, com a indicação dos objetivos, fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, resultados; a discussão geral dos estudos no que tange ao aporte teórico-metodológico; e as considerações finais.

As pesquisas do grupo FORMEPE em nível de mestrado, nos anos de 2023 - 2024

Nesta seção, explicitamos as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores do grupo FORMEPE, no âmbito do Mestrado em Educação, a partir da apresentação do objetivo geral, aporte teórico-metodológico e resultados, explorando aquelas pesquisas concluídas.

Sousa (2023), apresentou como objetivo compreender as potencialidades e fragilidades do Estágio Supervisionado Docente (ESD) na promoção de experiências colaborativas e formativas entre o professor regente e o estagiário. Teoricamente, apoiou em Nóvoa (1995), Tardif (2002), Zeichner (1992), Imbernón (2010), Mizukami (2002), Schön (1983), Lüdke (2001), Pimenta e Lima (2017). Optou pela abordagem qualitativa de pesquisa, considerando processos e significados atribuídos à realidade. Utilizou entrevistas semiestruturadas e questionários on-line. Teve como participantes da pesquisa professores de Ciências e Biologia, que atuaram como supervisores de estágio, e estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (UFV), matriculados nas disciplinas obrigatórias de ESD, durante o período da pesquisa. A análise dos dados foi realizada conforme a técnica de análise de prosa (André, 1983).

Ao refletir sobre a relação entre professores regentes e estagiários, Sousa (2023) evidenciou a importância das práticas colaborativas, uma vez que a interação se revelou permanente e essencial ao processo de formação profissional, indicando efeitos positivos mútuos na promoção da aprendizagem colaborativa, em caso de abordagem bidirecional. A troca de saberes e o compartilhar experiências pedagógicas, profissionais, trouxe contribuições ao professor, ao legitimar a sua prática. Ao mesmo tempo, contribuiu para a aprendizagem da docência e a formação do estagiário, oportunizando um olhar crítico e reflexivo e contextualizado.

Thomaz (2023), analisou as implicações da teoria da relação com o saber para a formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. Ao construir um Estado do Conhecimento sobre o tema, explorou com mais profundidade, a obra de Charlot (2013; 2005; 2001; 1996), principal representante da teoria da relação com o saber. Adentrou, também, na produção de Tardif (2012), autor referência sobre os saberes docentes. Cachapuz et al. (2011) e Carvalho e Gil-Pérez (2006) fundamentaram também o trabalho dadas as contribuições ao campo da formação de professores, ensino de ciências e fracasso escolar.

A pesquisa de natureza qualitativa, fez uso da pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), e envolveu a construção de um Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014), no período de 2000 a 2022. Foram analisadas 24 produções acadêmicas, dentre as quais, 16 dissertações e oito teses.

Como resultados, Thomaz (2023) observou a formação inicial como foco das pesquisas, a prevalência de pesquisas de natureza qualitativa, a diversidade de métodos de coleta de dados empregados nos estudos, a quantidade reduzida de pesquisadores desenvolvendo trabalhos com a temática em questão, com destaque para pesquisadores em Ensino de Matemática, no Nordeste brasileiro.

Paula (2024), estabeleceu em seu trabalho o objetivo de compreender as ações de formação continuada de professores da educação básica de um município mineiro de médio porte, relacionando as dimensões de composição da identidade docente e suas implicações para o desenvolvimento profissional. Estudos de Day (2001), Gatti (2008), Nóvoa (2007, 2009, 2019), Imbernón (2010) e Barreto (2015) embasaram teoricamente a pesquisa, discutindo a importância da formação continuada de professores, a construção da identidade docente, bem como a diversidade de ações de formação.

A abordagem da pesquisa utilizada foi a qualitativa, delineada pelos pressupostos de Souza (2006), pela investigação biográfica de Finger e Nóvoa (2010), pelo uso de questionário e pelas narrativas de Clandinin e Connelly (2011). Participaram da pesquisa cinco professoras da educação básica. A análise de prosa de André (1983) foi utilizada para interpretar as narrativas das professoras.

Paula (2024), apontou como resultados, experiências esparsas de formação continuada de professores, no município mineiro investigado. Tais experiências apresentaram-se desarticuladas das dimensões relevantes à composição da identidade profissional docente, contribuindo pouco para o desenvolvimento profissional dos professores.

Castoldi (2024), na pesquisa em andamento, busca compreender como ocorre o processo de socialização profissional de professores universitários em estágio probatório, visando identificar os saberes mobilizados no processo, os desafios e as perspectivas constituídas. À luz de autores como Dubar (1992, 1997, 2005) e Ferenc (2005), discute sobre a socialização profissional como um pro-

cesso contínuo, de interiorização da cultura e de construção de identidades. Com base em Tardif (2014), explora os saberes docentes.

O caminho de pesquisa percorrido foi da abordagem qualitativa, com o uso do questionário (formulário online) e a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2008). Os participantes foram professores universitários que finalizaram o estágio probatório, em 2023, na UFV. A organização e análise dos dados da pesquisa se fundamentou em Lüdke e André (1986) e Creswell (2014), sobre o processo de reestoriar.

Camilo (2024), na pesquisa em andamento, objetiva analisar o ingresso das pessoas com deficiência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em universidades federais mineiras, bem como conhecer as políticas públicas e recursos de acessibilidade oferecidos para a permanência desses pós-graduandos nos cursos. Apoiar em autores como Venturini (2022), Petten, Tehabitar e Rocha (2022); Santos, Martins e Pauseiro (2023).

A abordagem da pesquisa é qualitativa. Para a produção dos dados foram realizadas análises documentais, mapeamento das instituições mineiras, entrevistas narrativas com os profissionais das instituições envolvidas no processo de inclusão, como o coordenador do Núcleo de Acessibilidade, Pró-reitor da Pós-graduação e os alunos com deficiência matriculados no *stricto sensu*. As análises dos dados, em nível macro, tem se apoiando em Lüdke e André (2013).

Compreensão geral das pesquisas: uma discussão do aporte teórico-metodológico

As pesquisas, em análise, exploram elementos da formação de professores e das práticas educativas e oferecem contribuição à compreensão do campo da formação de professores.

A formação docente é categoria central em três trabalhos. Sousa (2023) focaliza a formação inicial de professores. Paula (2024) enfatiza a formação continuada de professores. Thomaz (2023) transita nos processos de formação inicial e continuada. A compreensão do desenvolvimento profissional docente está presente em todos os trabalhos.

Um dos autores recorrentes nas dissertações é Antônio Nóvoa, cujos trabalhos apresentam um pioneirismo na área de formação de professores. Para Nóvoa (1995, 2017), a formação inicial e continuada caminham juntas e precisam ser propostas numa perspectiva mais colaborativa e coletiva, que favoreça a partilha de saberes e a troca de experiências. Conforme o autor, "não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares" (Nóvoa, 2017, p. 1122), o que implica a reflexão sobre a organização dos programas de formação docente.

Souza (2023) ressalta a importância do Estágio Supervisionado Docente para a formação do professor, pois a partir dele o futuro professor pode vivenciar práticas em ação, conhecer e desenvolver novas abordagens pedagógicas. Zeichner (2010, p. 484) assegura que as "pesquisas têm mostrado claramente que as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente." Imbernón (2010) salienta a impossibilidade de fragmentar a formação do contexto de trabalho.

Durante sua formação, o professor vai aprendendo a ser professor em um processo contínuo, reflexivo, prático, inacabado e plural, que envolve a relação com outros atores, a incorporação da cultura do ambiente do trabalho e de saberes. Isso implica um processo de socialização profissional, abordado por Castoldi (2024).

A socialização profissional pode ser caracterizada como um processo contínuo, que atravessa diferentes estágios do desenvolvimento profissional, acontecendo em diferentes espaços da instituição e no estabelecimento das relações com diversos atores envolvidos no contexto do trabalho (Ferenc, 2005). Dubar (1992, p. 523), autor referência sobre a temática, diz que a "socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional, através do jogo das transações biográficas e relacionais."

A temática de identidade profissional é enfatizada no trabalho de Paula (2024), ancorando-se em Dubar (2009). Existem diferentes configurações identitárias em constante movimento e a identidade profissional "resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial". (Alves et al, 2007, p. 273).

Neste percurso, os professores constroem saberes, entendido como um saber social "por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho" (Tardif, 2014, p. 14). Tais saberes são discu-

tidos por Castoldi (2024), que se apoia em Tardif (2014), para contextualizar os saberes necessários à prática docente: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Como exposto, a fundamentação teórica sobre a formação de professores recorre, com maior incidência, a autores internacionais, como Antônio Nóvoa, Claude Dubar, Francisco Imbernón, Maurice Tardif, Kenneth Zeichner, considerando a consolidação dos estudos destes pesquisadores sobre o tema.

Prevalece nas pesquisas, a abordagem qualitativa (Sousa, 2023; Thomaz, 2023; Paula, 2024; Castoldi, 2024; Camilo, 2024), a combinação de instrumentos de coleta de dados (Sousa, 2023; Paula, 2024; Castoldi, 2024; Camilo, 2024), com predominância de questionários e entrevistas (Sousa, 2023; Paula, 2024; Castoldi, 2024; Camilo, 2024), e como forma interpretativa, as análises de conteúdo (Thomaz, 2023; Camilo, 2024), de prosa (Sousa, 2023; Paula, 2024) e narrativa (Castoldi, 2024).

A opção pela abordagem metodológica qualitativa se justifica, além da busca pela compreensão do fenômeno estudado (Minayo, 2012), em assumir a dimensão subjetiva da pesquisa. "O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos [...]". (Bogdan e Biklen, 1994, p. 51)

Dentre os instrumentos de coleta de dados mais utilizados na pesquisa qualitativa está a entrevista. Paula (2024) e Castoldi (2024), utilizaram a entrevista narrativa, que permite estimular o entrevistado a contar algum acontecimento importante da sua trajetória e contexto social, configurando-se em um ato de contar/narrar e escutar histórias (Jovchelovitch; Bauer, 2008).

Sobre a análise dos dados, Lüdke e André (1986, p. 45) afirmam que "A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados". A análise de prosa explora o conteúdo de determinado material (observações, entrevistas, documentos, trabalhos de campo, etc), visando desvendá-lo, "isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias". (André, 1983, p. 67).

A análise de conteúdo, "pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens", com vistas a inferir aspectos relacionados às formas de produção e recepção de mensagens, a partir de indicadores (Bardin, 1977, p. 38).

Os participantes das pesquisas situam-se em distintos níveis de ensino: educação básica (Sousa, 2023; Paula, 2024) e educação superior (Sousa, 2023; Castoldi, 2024, Camilo, 2024). São estudantes universitários (Sousa, 2023; Camilo, 2024); professores (Sousa, 2023; Paula, 2024; Castoldi, 2024) e gestores em instituições de ensino (Camilo, 2024). Todas as pesquisas envolvendo seres humanos foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Sousa, 2023; Paula, 2024, Castoldi, 2024, Camilo, 2024).

Considerações finais

O Grupo FORMEPE, no contexto político atual, marcado pela eleição e posse do presidente Lula, tem discutido em suas reuniões, as possibilidades da compreensão da ciência como fonte produtora de conhecimento em prol da sociedade, com a perspectiva de que os discursos e as práticas caminhem no sentido de valorizar a pesquisa e as universidades, tão desvalorizadas pelo discurso negacionista do governo anterior.

Por outro lado, problematiza-se a enorme contradição na produção de conhecimento de qualidade, no âmbito da pós-graduação, diante da lógica de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, nos moldes do capitalismo, com ênfase na produtividade e com impactos negativos no trabalho docente.

No que tange à formação inicial e continuada, observa-se que ainda permanece uma visão reacionária no que diz respeito às Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, uma vez que o Conselho Nacional de Educação não considerou a reivindicação de retomada da Resolução 2/2015 e apresentou nova minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, que apresenta uma visão fragmentada e não contempla a perspectiva crítica, reflexiva, emancipatória, como advogam as entidades e associações educacionais comprometidas com uma educação pública de qualidade.

Todo esse contexto macro influencia na definição das políticas públicas voltadas para a educação e para a formação de professores, bem como, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das salas de aula. Compreender a formação do educador e as práticas educativas ancoradas

ao cenário econômico, político e social é requisito para uma percepção mais nítida desses processos. As pesquisas do FORMEPE têm se pautado pela relação entre o micro e o macro nas análises empreendidas sobre os diferentes objetos de estudo. Reside, neste aspecto, uma das contribuições dos estudos desenvolvidos pelo Grupo.

Outra contribuição dos trabalhos se refere à indicação de lacunas, o que sinaliza uma agenda de pesquisa. Thomaz (2023) observou número reduzido de pesquisadores debruçando-se sobre a temática formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática. Camilo (2024) observou pouca literatura relativa ao acesso e permanência de pessoas com deficiência na pós-graduação. Castoldi (2024) notou que a categoria socialização profissional de professores universitários ainda não se estabeleceu em território nacional, visto a baixa quantidade publicações.

No escopo de trabalhos futuros desenvolvidos por mestrandos do PPGE/UFV, integrantes do FORMEPE, estão as investigações sobre as práticas de professores após a pandemia de Covid-19; autoformação de professores da educação especial e os instrumentos inovadores de avaliação utilizados pelos professores universitários. No doutorado, Sousa (2023) irá debruçar-se sobre a identidade e os saberes docentes das professoras universitárias pretas na perspectiva interseccional de raça e gênero.

Para concluir, o grupo FORMEPE anseia que a retomada da democracia no plano político e social se reverbere em ações participativas concretas no campo da educação, da formação docente, da valorização profissional, com vistas à garantia do direito à educação pública, de qualidade e socialmente referenciada.

Referências

ALVES, C. da S. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. **Educação & linguagem**, ano 10, n. 15, p. 269-283, jan.-jun.2007.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A Entrevista na Investigação Educacional. *In: Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

BARDIN, J. **L'Ére logique**. Paris: Robert Laffont, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 21. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

DUBAR, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologie**, v. 33, p. 505-529, 1992.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades**: a interpretação de uma mutação. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. Ed. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009, 292 p.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 314p. Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre. Artmed. 120p. 2010.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. *In: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2008, p. 90-113.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-626, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, nº 166, out./dez. 2017.

SOUZA, M. B. de. **Contribuições do estágio supervisionado docente para a formação colaborativa de professores**. 2023. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMAZ, J. G. **A relação com o saber e a formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática: o que os estudos nos revelam**. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2023.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

CARACTERÍSTICAS DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO SOBRE O ENSINO DE CONTEÚDOS EM TEXTOS ESCRITOS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES

CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL REASONING ABOUT TEACHING CONTENT IN TEXTS WRITTEN BY LITERACY TEACHERS

Marta Nörnberg²⁸⁵

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Patrícia Pereira Cava²⁸⁶

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Natani Bierhals With²⁸⁷

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Resumo

Neste texto são discutidos resultados parciais de projeto de pesquisa, em andamento, vinculado ao eixo Formação e Práticas Docentes, do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), que tem como tema central o pensamento pedagógico e o desenvolvimento profissional das professoras dos anos iniciais. Especificamente são analisados os entendimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) de professoras alfabetizadoras participantes do programa PNAIC-UFPEL, evidenciando características de seus processos de raciocínio pedagógico. O material de análise são 470 textos que versam sobre o SEA, escritos pelas professoras participantes. A hipótese de análise foi mobilizada a partir de algumas questões: Qual a matéria ou conteúdo de ensino da professora dos anos iniciais? O que a professora dos anos iniciais escreve sobre a matéria ou conteúdo de ensino nos anos iniciais? E quando a professora alfabetizadora não domina conceitos do âmbito da alfabetização, como o sistema de escrita alfabética, com base em que e como modela as práticas de ensino? O estudo tem ancoragem teórico-metodológica na fenomenologia-hermenêutica porque, ao ler e analisar os textos, pretende-se compreender as explicações, as justificativas, as razões teóricas e práticas mobilizadas pelas docentes para escrever sobre a temática proposta. Como resultados da análise dos dados, observam-se duas características: a imprecisão conceitual e o esforço de articular conceitos distintos, os quais são explorados a partir de uma reflexão sobre a assunção do erro como um elemento construtivo e restaurativo do entendimento que se tem sobre a matéria ou o conteúdo que são objetos de ensino tomando como categoria conceitual a abstração reflexionante.

Palavras-chave: Formação Docente. Raciocínio Pedagógico. Imprecisão Conceitual. Escrita Docente. Abstração Reflexionante.

285 **Marta Nörnberg**, ORCID: 0000-0002-9865-7056. Universidade Federal de Pelotas; Programa de Pós-Graduação em Educação Professora Associada da Faculdade de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL. Bolsista em Produtividade em Pesquisa CNPq – nível 2. Vice-líder do GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. Contribuição de autoria: concepção, discussão dos dados, elaboração e revisão de conteúdo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7467574585513397> E-mail: martanornberg0@gmail.com

286 **Patrícia Pereira Cava**, ORCID: 0009-0008-7842-1012. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia Professora Associada da área de Psicologia da Educação do Departamento de Fundamentos da Educação. Pesquisadora do GEALE – Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. Contribuição de autoria: concepção, discussão dos dados, elaboração e revisão de conteúdo. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1366801092800901> E-mail: patriciapereiracava@gmail.com

287 **Natani Bierhals With**, ORCID: 0009-0002-6589-6103. Universidade Federal de Pelotas; Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia Bolsista de Iniciação Científica, PIBIC-CNPq, do projeto “Pensamento pedagógico, formação e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais”. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: tratamento e discussão dos dados empíricos; revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6422582045144920> E-mail: natanibwith@gmail.com

Abstract

This text discusses the partial results of an ongoing research project linked to the Teacher Education and Practices axis of the Study Group on the Acquisition of Written Language (GEALE), whose central theme is the pedagogical thinking and professional development of early years teachers. Specifically, the understanding of the alphabetic writing system (ALS) of literacy teachers participating in the PNAIC-UFPel program is analyzed, highlighting characteristics of their pedagogical reasoning processes. The material analyzed is 470 texts on SEA written by the participating teachers. The analysis hypothesis was mobilized based on a series of questions: What subject or content does the early years teacher teach? What does the early years teacher write about the subject or content of teaching in the early years? And when the literacy teacher hasn't mastered literacy concepts, such as the alphabetic writing system, on what basis and how does she model her teaching practices? The study has a theoretical-methodological anchor in hermeneutic phenomenology because, by reading and analyzing the texts, the aim is to understand the explanations, justifications, theoretical and practical reasons mobilized by the teachers to write about the proposed theme. The results of the data analysis show two characteristics: conceptual imprecision and the effort to articulate different concepts, which are explored through reflection on the assumption of error as a constructive and restorative element in the understanding of the subject or content being taught, taking reflexive abstraction as the conceptual category.

Keywords: Teacher Education. Pedagogical Reasoning. Conceptual Imprecision. Teacher Writing. Reflexive Abstraction.

Introdução

O Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE) iniciou suas atividades em 2001. As temáticas de pesquisa, de um lado, investigam as relações entre o conhecimento linguístico da criança e sua escrita inicial, bem como entre os erros extraídos das produções textuais e as complexidades inerentes ao sistema ortográfico (eixo Análise Linguística). De outro, analisam as repercussões da formação teórica nas práticas de ensino e no desenvolvimento da profissionalidade docente, observando elementos do pensamento pedagógico do professor (eixo Formação e Práticas Docentes). Os estudos desenvolvidos no GEALE, em sua maioria, tomam como materialidade empírica textos escritos por crianças e professoras dos anos iniciais, organizados em dois bancos de dados: o BATALE (Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita) e o BTP (Banco de Textos de Professores). Ambos compõem o repositório digital Sistema Vestígios.

Neste trabalho discutimos resultados parciais de pesquisa, em andamento, vinculada ao eixo Formação e Práticas Docentes, que tem como tema central o pensamento pedagógico das professoras dos anos iniciais. O objetivo central da pesquisa é evidenciar na documentação pedagógica (textos, planejamentos e relatórios) das professoras participantes do PNAIC-UFPel pistas que revelem as razões – de ordem teórica e/ou prática – e as vontades – de ordem pessoal, cultural, ética – que elas referem para expor concepções sobre os objetos de ensino e para justificar, planejar e desenvolver as práticas docentes, sistematizando características explícitas e implícitas de seu pensamento pedagógico.

Entendemos que no contexto de formação e de exercício docente, os processos de desenvolvimento profissional se articulam e se realizam, forjando uma determinada posição, própria da professora de anos iniciais, envolvendo intelectualidade (formação científico-cultural e teórico-prática) e responsabilidade (ética, estética, política). Para isso, a noção de formação é entendida, como indica Diniz-Pereira (2019), como um *continuum*, que acontece entre a formação inicial e continuada e ao longo do exercício profissional.

Neste trabalho, enfocamos um dos objetivos específicos da pesquisa: analisar textos de professoras dos anos iniciais discutindo suas concepções e entendimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), evidenciando as características de seus processos de raciocínio pedagógico. O material de análise são 470 textos que versam sobre o SEA, escritos por professoras participantes do programa PNAIC-UFPel. Na pesquisa, analisa-se um conjunto de temáticas, objetos tanto da formação como de docência nos anos iniciais. São elas: alfabetização e letramento; planejamento e avaliação do trabalho pedagógico; ludicidade; cultura da infância e cultura escolar; heterogeneidade.

Neste trabalho, a hipótese de análise e reflexão articula-se a partir de três questões: Qual a matéria ou conteúdo de ensino da professora dos anos iniciais? O que a professora dos anos iniciais escreve sobre a matéria ou conteúdo de ensino nos anos iniciais? E quando a professora alfabetizadora não domina conceitos do âmbito da alfabetização, como o sistema de escrita alfabética, com base em que e como modela as práticas de ensino?

Aporte teórico-metodológico

O projeto tem sua ancoragem teórico-metodológica nos estudos da fenomenologia-hermenêutica (GADAMER, 2003; HERMANN, 2002) porque buscamos, ao ler e analisar os textos, compreender as definições, as explicações, as justificativas, as razões teóricas e práticas que as docentes mobilizam para apresentar seu entendimento sobre o tema em estudo, proposto durante a formação, e objeto de sua prática de ensino. Deste modo, observamos as relações entre texto, contexto e sujeitos envolvidos, reconhecendo a escrita como reflexo de um raciocínio pedagógico, explícito ou implícito, sobre o que se pensa, diz e faz.

Tendo como apoio teórico a noção de raciocínio e ação pedagógicos (SHULMAN, 1987/2014; 2005), analisamos os textos procurando o fluxo de raciocínio da professora; por isso, uma análise hermenêutica. Um fluxo em que o raciocínio nem sempre vem demarcado pela sua inscrição na tradição das ciências e do conhecimento específico de conteúdo. Raciocínio que demonstra o esforço de articular conceitos e teorias em sintonia com suas práticas ou a partir delas. Raciocínio que acontece desde os entendimentos e comportamentos intuitivos ou tácitos da docência. Raciocínio que muitas vezes carrega a intensidade do fazer algo na urgência da ação como reflexo do compromisso e responsabilidade com o ensino e a justiça educativa. Raciocínio que expõe, por mais estranho que pareça, sentimentos e desejos das professoras.

Assim, o desafio hermenêutico exige do pesquisador a tarefa de acompanhar o movimento de reflexão e escrita da professora com uma lente interpretativa capaz de evidenciar pistas de seu pensamento pedagógico. O exercício hermenêutico é entendido como recurso contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade (HERMANN, 2002), resguardando a verdadeira abertura ao texto e à alteridade do outro (GADAMER, 2003) que, por meio da escrita, se manifesta expondo algo para uma determinada comunidade sobre aquilo que pensa, diz e faz.

Do ponto de vista da ética em pesquisa, os entendimentos surgidos dessas interações, como parte do processo de desenvolvimento profissional docente, são observados e respeitados. Temos feito exigente exercício de evitar a sedução prescritiva, típica da generalização que, do ponto de vista da pesquisa educacional (e também da prática docente), é impraticável. Assim, assumir a hermenêutica como um ato de interpretação e compreensão significa reconhecer que, por trás de determinada fala ou escrita, há a apresentação de um fato, um contexto, uma forma de pensar, dizer e fazer, além de apostas ou ideias assumidas para orientar a prática docente, que podem de modo explícito ou implícito estar inscritas em teorias e práticas, valores e crenças em torno da tarefa docente, situando, desse modo, o processo da formação e do ensino em sua historicidade.

Os textos analisados compõem o BTP – Banco de Textos de Professores, organizado em três estratos. O primeiro Estrato do BTP possui 5.657 textos escritos por professores que atuaram como orientador de estudo ou professor cursista do PNAIC-UFPel. O processo de escrita dos textos era uma das atividades previstas pelo planejamento de formação elaborado pelas orientadoras de estudo, sob a orientação da formadora e supervisora pedagógica do PNAIC-UFPel. A produção dos textos era desencadeada a partir de questões propostas para a reflexão sobre as diferentes temáticas trabalhadas nos encontros de formação.

Neste trabalho trazemos resultados da análise de 470 textos de professoras alfabetizadoras, cursistas do PNAIC, sobre a temática SEA (Sistema de Escrita Alfabética), mobilizada a partir da seguinte questão: "A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?"

Com o movimento interpretativo, propomos uma primeira caracterização dos processos de raciocínio pedagógico explicitados pelos textos. A intenção não é a de estabelecer um juízo de valor sobre o tipo de conceitualização presente ou ausente, mas sim, compreender e caracterizar os entendimentos explorados pelas docentes, em seus textos, durante sua participação nas formações do PNAIC-UFPel. Tampouco se pretende estabelecer relações do tipo processo-produto ou de avaliação da eficácia do programa, pois o que pretendemos é propor uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional que pode acontecer quando da assunção do erro como um elemento construtivo e restaurativo do entendimento que se tem sobre a matéria ou o conteúdo que são objetos de ensino. Na próxima seção apresentamos alguns resultados e a discussão preliminar desse conjunto de textos.

Resultados e discussões

Na hermenêutica do texto, o que pretendemos foi colocar em evidência o raciocínio das docentes em torno das concepções elaboradas e por elas exploradas sobre o SEA. Dos 470 textos analisados, 224 foram classificados como *outro*; 90 textos como não conhecem o termo SEA; 1 fez

referência a autores/teorias; 1 cita os Cadernos de Formação, totalizando 316 textos (67,23%) em que não há articulação transparente sobre conteúdos ou ideias relativas ao SEA na produção textual analisada. Uma das razões para esse alto número de textos pode ter ocorrido porque a escrita foi proposta no início do encontro em que o assunto SEA seria abordado. Isso também pode indicar que, embora ocorresse a recomendação de leitura prévia dos textos do Caderno de Formação do PNAIC, pode ser que esta não tenha sido realizada ou, mesmo quando foi, não houve um entendimento sobre o assunto SEA capaz de subsidiar a escrita durante o encontro de formação. A Figura 1 traz um exemplo de texto classificado como outro.

Figura 1 – Texto sem exposição transparente com o assunto SEA

1) A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código?
Porque ela garante um ensino sistemático através de atividades reflexivas desafiando o aluno a compreender como a escrita alfabética funciona.

2) Como as crianças dela se apropriam? As crianças devem compreender como a escrita alfabética funciona.

Fonte: Banco de Dados GEALE - BTP – Estrato 1. Texto de alfabetizadora cursista

A ausência de elementos expondo ideias ou conteúdos sobre o assunto SEA coloca-nos perante a tarefa de não apenas repensar a forma como os processos formativos têm sido desenvolvidos na formação inicial e continuada (universidades e redes básicas de ensino) ou nos programas de formação do MEC, mas também de definir ações políticas que fortaleçam a formação como *continuum*, o que inclui, também, garantir adequadas condições de trabalho docente.

Entre os 154 textos restantes, observamos que, ao expor sobre o assunto SEA, 71 fizeram referência à noção de escrita como código; 37 ao conceito de letramento; 22 às propriedades do SEA; 15 à codificação e decodificação; 9 à consciência fonológica.

A partir da leitura dos argumentos e ideias expostas nesse conjunto de textos, notamos duas características sobre o processo de raciocínio pedagógico observado nas produções sobre o SEA, as quais denominamos de 'imprecisão conceitual' e 'esforço de articular conceitos distintos'.

Em muitos textos se define a escrita alfabética como um código, apesar de a própria questão mobilizadora indicar o SEA como um sistema notacional. Algumas escritas afirmavam desconhecer o termo "sistema notacional" ou o consideravam um termo novo. Em contrapartida, constatamos em algumas escritas princípios importantes sobre a compreensão do SEA, em que se ponderava sobre sua importância na alfabetização com apresentação de argumentos coerentes à perspectiva teórica aportada pelos Cadernos de Formação ou pelos estudos de Morais (2012) e Soares (2018), indicando, inclusive, as propriedades e as convenções do SEA.

Na formação de professores precisamos refletir sobre os processos de aprendizagem destes. Não basta ler e ter acesso a novas informações e conteúdos; são necessários tempo e envolvimento para apropriar-se de conceitos e colocá-los em movimento nas práticas. Talvez por isso há "imprecisão conceitual", percebida na leitura dos textos das professoras alfabetizadoras, sobre a temática proposta.

Uma análise possível sobre esse tema nos leva a pensar como construímos os conceitos, como vamos organizando as ideias novas e colocando-as em relação com ideias concebidas anteriormente. Para essa reflexão utilizaremos o conceito de abstração reflexionante (PIAGET, 1995). Segundo Becker (2001, p. 47), "a palavra latina *abs-trahere* significa retirar, arrancar, extrair algo de algo. Nunca a totalidade, mas apenas algo, algumas características". Assim, o processo de abstração envolve o conhecimento do objeto, mas nunca sua totalidade, daí a palavra *processo* ao falar de abstração. Conhecer o objeto envolve uma processualidade que marca o inacabamento do conhecimento e o movimento do pensar (FREIRE, 1996).

A abstração reflexionante não está apoiada sobre os observáveis, mas sim "sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações, e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas" (PIAGET, 1995, p. 274). Quando o processo reflexionante torna-se consciente Piaget fala de abstração refletida (reflexões sobre operações): "[...] a reflexão consiste nessa tomada de consciência e em uma possibilidade

de formulação – na verdade, de formalização. Isso pode ocorrer em diversos níveis, desde a pouca idade até o homem de ciência" (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 94).

Esses processos requerem tempo. Tempo de aprendizagem, tempo de organização dos conhecimentos, tempo de reflexão. Mediatizadas pelo tempo, pelas ações com os objetos/teorias, pelas relações com os outros e pela possibilidade de reflexão é que as professoras vão constituindo seus saberes, ampliando e consolidando conhecimentos e desenvolvendo suas práticas.

A abstração reflexionante é caracterizada por dois processos complementares: o reflexionamento e a reflexão. Pode-se falar de reflexionamento utilizando-se a imagem de uma *projeção*: transpor a outro plano (a tela) o filme que já foi produzido, ou, em outras palavras, transpor a um plano superior o que foi construído antes. E a reflexão seria o momento de reorganização, nesse plano superior, do que foi projetado do plano precedente, relacionando os elementos extraídos, digamos, da tela, com os já construídos.

Reflexionamento e reflexão não acontecem de forma estanque. Cada novo patamar alcançado contém em si uma diferença qualitativa e de grau em relação ao anterior, o que caracteriza um movimento em espiral. Novos conteúdos são geradores de novas formas que, por sua vez, geram novas reelaborações de conteúdos e de novas formas, e assim sucessivamente. A professora em seu esforço de elaborar de forma escrita o seu entendimento sobre o SEA precisa construir novas formas de pensar. Como lembra Piaget (1976), a vida é criadora de formas. Onde há vida, há sempre uma resposta adaptativa que depende de dois polos, tanto do sujeito, como do meio.

A característica mais geral da abstração reflexionante é a de ser criadora de novidades, pois é sempre possível criar formas de formas, apoiando-se sobre os processos de equilíbrio cognitivo, identificando a presença de equilíbrios e desequilíbrios e destacando as condições de tais processos. A solução momentânea dos desequilíbrios se dá pela tematização dos resultados das ações, das coordenações das ações, e, ulteriormente, das operações.

Esses processos revelam como o sujeito do conhecimento muda, criando novas formas de organização, diferentes das iniciais, a partir das trocas simbólicas que realiza com o entorno (teoria da abstração) social ou cultural; e com o meio físico na medida em que o traduz em meio cultural.

Percebe-se, na formulação dos textos pelas professoras alfabetizadoras, tentativas de pôr em equilíbrio conceitos complexos como os que estão envolvidos nos processos de alfabetização: código; signo; símbolo; linguagem; notação; representação. Tentativas de dar sentido a essa gama de conceitos. Estudar, refletir, registrar, retomar estudos, propor práticas, discutir, rever conceitos, reelaborar, voltar a estudar, num movimento *continuum* de construção de conhecimentos.

A organização do conhecimento envolve conservação, interação e reconstrução. Conservação: conservar o essencial de sua forma total e continuar a existir como totalidade; interação das partes diferenciadas, sem interação ou solidariedade das composições não haveria organização; e seu conteúdo renova-se incessantemente pela reconstrução. Há um movimento necessário ao aprender, das crianças e dos adultos, entre permanência e mudança. Temos dois polos no processo de aprendizagem: a conservação das estruturas existentes e seu enriquecimento segundo as necessidades de adaptação (transformações) (PIAGET, 2003; INHELDER et al., 1977). Um movimento em espiral, onde cada construção integra em si o construído, lança-se em busca de novos sentidos e descobertas, num processo indissociável de reflexionamento e reflexão, num *continuum* formativo.

Considerações finais

Se queremos que as professoras ajudem as crianças a desvendar a esfinge que envolve o entendimento do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012), também precisamos permitir a elas que se apropriem desse sistema complexo, o que pede por tempo, espaço, constância, exercício, reconstrução. Como garantir, nos processos formativos, os tempos e os movimentos ao pensar de professoras? E a assunção do erro como um elemento construtivo e restaurativo do entendimento que se tem sobre a matéria ou o conteúdo que são objetos de ensino?

Em seu modelo de raciocínio e ação pedagógicos Shulman (2014, p. 216) fala de um ciclo de atividades em que "o ponto de partida e de chegada do processo é um ato de compreensão". Torna-se necessário às professoras alfabetizadoras entenderem os conteúdos/conceitos sobre a alfabetização para reorganizarem suas práticas pedagógicas a partir de diferentes modelos teóricos. O desenvolvimento profissional docente necessita, entre outras ferramentas, de *representações pedagógicas poderosas*. "[...] formas de conhecimento de alta alavancagem e as práticas de ensino associadas a elas são um ponto de partida generativo para os professores" (SHULMAN, 2015, p. 9. Tradução nossa).

O esforço de reflexão que propomos com o conceito de abstração reflexionante, no nosso modo de ver, permite olhar para a formação conceitual e a reconstrução de conhecimentos como ato contínuo e permanente, em que atividades intelectuais cada vez mais complexas desenvolvem-se, levando a um enriquecimento nas conceituações e a um reconhecimento da importância da experiência.

Os textos das professoras são uma fonte inesgotável de conhecimentos que nos permitem, além de refletir sobre seus processos cognitivos, pensar nas possibilidades abertas à formação de professores, em que as *imprecisões conceituais* possam ser tomadas como fontes de reflexões, possibilitando assim novas compreensões e a ampliação de repertórios de entendimentos sobre o SEA, assim como sobre os processos de ensinar e aprender envolvidos na alfabetização.

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A. S.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 65-74.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADAMER, H-G. **Verdade e Método**. Volume 1. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Traduzido de L. S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**, Chile, n. 99, p.195-224, jun. 2005. Traduzido de Shulman, Lee, Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Publicado originalmente em Educational Researcher, 15 (2), 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. PCK Its genesis and exodus. In: BERRY, Amanda; FRIEDRICHSEN, Patricia, LOUGHRAN, John. **Re-examining pedagogical content knowledge in science education**. New York and London: Taylor & Francis, 2015. p. 3-13.

SOARES, M. **Alfabetização**. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

**GRUPO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS
E SOCIEDADE – RECONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
E AS IMPLICAÇÕES COM A FORMAÇÃO DOCENTE**

**RESEARCH GROUP: EDUCATION, TECHNOLOGIES
AND SOCIETY – RECONFIGURATIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICE
AND IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION**

Joana Paulin Romanowski²⁸⁸

Centro Universitário Internacional - UNINTER, Curitiba, PR, Brasil
Grupo de pesquisa: educação, tecnologias e sociedade – GETECS

Luís Fernando Lopes²⁸⁹

Centro Universitário Internacional - UNINTER, Curitiba, PR, Brasil
Grupo de pesquisa: educação, tecnologias e sociedade – GETECS

Rodrigo Otávio dos Santos²⁹⁰

Centro Universitário Internacional - UNINTER, Curitiba, PR, Brasil
Grupo de pesquisa: educação, tecnologias e sociedade – GETECS

Resumo

O grupo de pesquisa educação, tecnologias e sociedade abrange as discussões em torno da triangulação da relação entre essas áreas focalizando a relação com a formação de professores. O artigo centra-se na explicitação das pesquisas desenvolvidas pelo conjunto de seus membros que se articulam em três eixos de abordagem: formação e profissionalização docente, relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética e educomunicação - cinema e outras linguagens audiovisuais. O problema orientador focaliza a questão originada nas reconfigurações da prática pedagógica provocadas pela inserção das novas tecnologias e as implicações com a formação docente. O objetivo geral se expressa como: sistematizar as demandas para a formação dos professores e profissionalização docente considerando a atual reconfiguração da prática pedagógica indicando os seus impactos nos processos formativos. A metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa considerando Gatti e André (2010), Sanchez Gamboa (2012), entre outros. O esforço investigativo é voltado à compreensão de questões epistemológicas e metodológicas que circundam a produção e apropriação do conhecimento científico-tecnológico e seus desdobramentos em processos educacionais formais e não formais considerando as interações das tecnologias com a formação de professores e a prática pedagógica. O grupo se orienta pelas demandas geradas pela inserção das tecnologias no bojo da reconfiguração da formação dos professores, assim as investigações abordam as condições da formação dos professores diante das novas tecnologias, a adesão dos processos formativos em torno das tecnologias diante dessa nova cultura do ciberespaço (Levy 1998), os conflitos expressos em relação ao processo de humanização e efeitos éticos no desenvolvimento profissional docente. A integração do grupo se expressa pela análise das tensões manifestas no contexto dessa reconfiguração da formação dos professores suscitadas pela incorporação das tecnologias nesse processo.

Palavras-chave: Formação docente e novas tecnologias. Desenvolvimento profissional docente. Demandas para a formação de professores.

288 **Joana Paulin Romanowski**, ORCID: 0000-0001-7043-5534. Centro Universitário Internacional UNINTER; Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias. Doutor em Educação (USP). Pesquisadora em Formação de Professores. Bolsa Produtividade em Pesquisa, CNPQ. Editora da Revista Intersaberes. Contribuição de autoria: o texto foi escrito em parceria, com contribuição de todos os autores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/000000000000000> E-mail: joana.romanowski@gmail.com

289 **Luís Fernando Lopes**, ORCID: 0000-0001-7925-9653. Centro Universitário Internacional UNINTER; Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias. Doutor em Educação (UTP). Pesquisador em Formação de Professores e humanidades. Contribuição de autoria: o texto foi escrito em parceria, com contribuição de todos os autores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3537651145749677> E-mail: fernandocater@gmail.com

290 **Rodrigo Otávio dos Santos**, ORCID: 0000-0001-5050-1637. Centro Universitário Internacional UNINTER; Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias. Doutor em História (UFPR). Pós-doutorado (UTPPR). Pesquisador em Educacomunicação e formação de professores. Contribuição de autoria: o texto foi escrito em parceria, com contribuição de todos os autores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0668156094746596> E-mail: rodrigo.s@uninter.com

Abstract

The education, technologies and society research group covers discussions around the triangulation of the relationship between these areas, focusing on the relationship with teacher training. The article focuses on explaining the research carried out by its members, which are articulated along three axes of approach: teacher training and professionalization, relationships between education, technology, humanism and ethics, and educommunication - cinema and other audiovisual languages. The guiding problem focuses on issues arising from the reconfigurations of pedagogical practice caused by the insertion of new technologies and the implications for teacher training. The general objective is expressed as: systematizing the demands for teacher training and teaching professionalization considering the current reconfiguration of pedagogical practice, indicating its impacts on training processes? The research methodology is a qualitative approach considering Gatti and André (2010), Sanchez Gamboa (2012), among others. The investigative effort is aimed at understanding epistemological and methodological issues that surround the production and appropriation of scientific-technological knowledge and its consequences in formal and non-formal educational processes considering the interactions of technologies with teacher training and pedagogical practice. of the group is guided by the demands generated by the insertion of technologies within the reconfiguration of teacher training, thus the investigations address the conditions of teacher training in the face of new technologies, the adherence of training processes around technologies in the face of this new culture of cyberspace (Levy 1998), the conflicts expressed in relation to the humanization process and ethical effects on teaching professional development. The group's integration is expressed through the analysis of the tensions manifested in the context of this reconfiguration of teacher training caused by the incorporation of technologies in this process.

Keywords: Teacher training and new technologies. Teacher professional development. Demands for teacher training.

Introdução

O grupo de pesquisa Educação, Tecnologias e Sociedade - GETECS é integrado ao Programa de Pós-Graduação Educação, Tecnologia e Sociedade ofertado pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Na composição do grupo são considerados três eixos de estudo: formação e profissionalização docente, relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética e educomunicação - cinema e outras linguagens audiovisuais. O esforço investigativo é voltado à compreensão de questões epistemológicas e metodológicas que circundam a produção e apropriação do conhecimento científico-tecnológico e seus desdobramentos em processos educacionais formais e não formais considerando as interações com a formação de professores e inserção de novas tecnologias. Participam do grupo professores, doutorandos, mestrandos e estudantes de iniciação científica.

O eixo formação e profissionalização docente coordenado por Joana Paulin Romanowski desenvolve pesquisa no campo da formação de professores. Na atualidade focaliza a reconfiguração da prática pedagógica diante das novas tecnologias da informação e comunicação (TICS) considerando as implicações com os processos de formação de professores da educação básica. Elege como objetivo geral: compreender como se constituem os processos de formação de professores que atuam na educação básica com as transformações decorrentes das novas tecnologias apontando os impactos em torno do desenvolvimento profissional docente. A investigação se articula com o grupo I.D.E.A (Innovacion, Desarrollo, Evaluacion Y Asesoramiento), Universidad de Sevilla, coordenado por Carlos Marcelo Garcia. A pesquisa está detalhada mais adiante nesse artigo.

O eixo Relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética, coordenado por Luís Fernando Lopes, tem como objetivo principal investigar as relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética. Considera o contexto da presença cada vez maior das tecnologias digitais na educação e a necessidade de encontrar uma justa medida na utilização desses recursos no campo educacional e suas implicações éticas. Compreendendo a educação como um processo de humanização, o projeto busca investigar as questões que envolvem as relações da Educação com a Tecnologia como foco nas implicações éticas. A perspectiva de análise é filosófica e humanista abordando as seguintes temáticas: tecnologia, humanismo ética e formação de professores; tecnologia, educação e direitos humanos; bases filosóficas para educação ética; tecnologia, meio ambiente e ética na cidade tecnológica; ciência, tecnologia e interculturalidade na educação considerando o caráter ontológico da tecnologia.

O eixo de pesquisa em Educomunicação, coordenado por Rodrigo Otávio dos Santos, visa pesquisar acerca dos fenômenos educacionais que podem ser otimizados ou reforçados por meio de elementos da comunicação audiovisual e sua força nas mais diferentes esferas da sociedade.

Para tirarmos vantagem da ubiquidade da relação entre as pessoas e os produtos culturais propomos um projeto de pesquisa que alie a educação ao fenômeno comunicacional, uma vez que boa parte do processo educacional se dá em forma de comunicação. Assim, utilizaremos quaisquer ferramentas da comunicação audiovisual para promover uma melhor relação ensino-aprendizagem. Entre elas, podemos destacar os jogos e os videogames (videogames), cinema, vídeo, cinema, música, histórias em quadrinhos, rádio, televisão qualquer outro suporte que podem ajudar alunos dos mais diferentes níveis educacionais, da educação infantil à pós-graduação e cursos livres ou mesmo a autoaprendizagem. É integrado pelo coordenador mestrandos e doutorandos do Programa de Pós- Graduação em Educação e Novas Tecnologias.

O grupo realiza seminários periódicos de discussão e avaliação das pesquisas realizadas para aprofundar e contribuir na geração de conhecimentos novos em torno da educação, tecnologia e sociedade e seus impactos na formação de professores e na prática pedagógica.

Formação docente, tecnologias digitais e humanização

No eixo de Pesquisa: Relações entre, educação, tecnologia, humanismo e ética, vinculado ao Grupo de Pesquisa: educação, tecnologias e sociedade - reconfigurações da prática pedagógica e as implicações com a formação docente, entre as pesquisas que focalizam a relação com a formação de professores pode-se destacar os estudos "Os direitos humanos nos currículos dos cursos de Direito de universidades públicas brasileiras: desafios e possibilidades na formação continuada de professores" (Matoso, 2022); os direitos humanos em pesquisas relacionadas à formação de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Weinfurter, 2022); diversidade sexual e de gênero na formação e prática docente (Chamiço Netto, 2023) e a prática cineclubista, pode contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica, no âmbito da formação continuada em Direitos Humanos na modalidade de educação especial, (Kaczmarek, 2023).

A investigação realizada por Matoso (2022, buscou analisar criticamente a presença da temática de Direitos Humanos (DH) nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito de universidades públicas brasileiras. Os resultados indicaram que as matrizes curriculares analisadas contemplam disciplinas com temáticas relacionadas aos DH, tanto obrigatórias quanto optativas. No entanto, a oferta de disciplinas específicas sobre Educação em Direitos Humanos (EDH) é praticamente inexistente o que implica em examinar a formação dos professores sobre esse tema.

A pesquisa realizada por Weinfurter (2022) buscou analisar a presença da temática dos direitos humanos em pesquisas relacionadas à formação de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais no período de 2020 a 2022. A pesquisa caracterizou-se como uma revisão de literatura, com foco na análise da presença da temática EDH em pesquisas sobre a formação de professores do Ensino Fundamental evidenciando lacunas tanto na realização de estudos como no próprio processo de formação docente.

O estudo de Chamiço Netto (2022) investigou os desafios e possibilidades na abordagem da temática diversidade sexual e de gênero na formação e prática docente. Buscou compreender como essa temática é abordada na formação inicial e continuada dos professores e como ela se reflete em suas práticas pedagógicas. Os resultados indicaram que: a) o distanciamento e a vergonha dos debates escolares perpetuam o preconceito e a discriminação, reforçando o padrão heteronormativo masculinizado; b) professores esperam dos alunos um comportamento sexual e social correspondente ao sexo biológico, taxando como "inadequado" tudo que se desvia desse padrão; c) a formação docente tem sido marcada por um conservadorismo que desrespeita os direitos humanos e a educação inclusiva, dificultando a abordagem da temática.

Já a pesquisa realizada por Kaczmarek (2023) investigou em que medida as tecnologias digitais, mais especificamente a prática cineclubista, pode contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica, no âmbito da formação continuada em Direitos Humanos na modalidade de educação especial. A perspectiva de análise considerou os aportes teóricos das contribuições de Paulo Freire. Os resultados apontam que a prática cineclubista, quando planejada sob a perspectiva freireana, pode contribuir para reflexões e ações pedagógicas na educação básica, na modalidade de educação especial, com impacto além do espaço formal de educação.

De maneira geral, esses estudos abordam a formação docente no contexto das relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética considerando a crescente presença das tecnologias digitais na educação. As investigações realizadas partem de uma reflexão crítica sobre as implicações éticas do uso das tecnologias digitais na educação, especificamente, na formação de professores. Com relação aos aportes teóricos, destacam-se as contribuições de Paulo Freire. No que diz respeito aos aspectos metodológicos, os trabalhos foram desenvolvidos numa perspectiva qualitativa e

descritiva, com base em revisão bibliográfica, e ainda, análise documental. A perspectiva de análise é, sobretudo, filosófica e humanista.

Formação e profissionalização docente: reconfiguração da prática pedagógica e novas tecnologias da informação e comunicação (TICS)

Nesse eixo da formação e profissionalização docente são realizadas a partir da compreensão da prática pedagógica nos cursos de formação de professores (inicial e continuada) envolvendo professores e estudantes, como nos processos de formação informal de professores, por exemplo, as redes sociais, considerando os impactos sobre a inserção das tecnologias e mídias digitais nessa formação.

A investigação considera as possibilidades de configuração da educação ampliada na perspectiva não formal e informal e visa investigar a formação e aprendizagem dos professores nas redes sociais, para além dos espaços formais e institucionais.

Na atualidade, com o advento das tecnologias digitais e a melhoria do acesso à internet as redes sociais se inserem em tempo e espaço na vida social ampliando as interações entre pessoas e grupos. Essa inserção tem gerado intensas mudanças nas relações sociais reconfigurando novas formas de comunicação. Educação como uma prática social recebe impactos e mudanças em suas formas e modos de realização. Com efeito, a pesquisa focalizada neste artigo considera as possibilidades de configuração da educação ampliada na perspectiva não formal e informal e visa investigar a formação e aprendizagem dos professores nas redes sociais, para além dos espaços formais e institucionais sem, contudo, desconsiderar esses espaços como fundamentais nessa formação.

A pesquisa integra-se à investigação proposta por Marcelo (2019) que tem por pressuposto as possibilidades da realização de um processo educacional aberto no qual a educação formal, não formal e informal dialoga e se complementa. Os estudos no campo da formação de professores, como ressalta Marcelo (2019), abrangem conceitos como "aprendizagem de professores", "desenvolvimento profissional de professores", "formação de professores", "saberes docentes", "identidade do professor", que se também se expressam como linhas de pesquisa brasileiras como indicam diferentes estudos de estado da arte (Romanowski, Martins & Cartaxo, 2019).

A inserção das tecnologias de comunicação e informação, entre elas as tecnologias digitais viabilizadas pela internet, são marcas da inovação. Ressalta Marcelo (2021) que nos estudos e revisões recentes sobressaem a colaboração e as aprendizagens coletivas. Nestas, as interações em grupo se intensificam quer para compartilhar práticas, realizar o currículo, ampliar as atividades extracurriculares, experimentar novas metodologias, compartilhar referenciais, encontrar novas respostas de problemas pedagógicos, enfim uma nova ecologia de aprendizagens em redes sociais.

A pesquisa envolveu seis estudos: um mapeamento das publicações sobre redes sociais em periódicos da área da educação (Romanowski, 2023); um segundo estudo consulta aos alunos de cursos de licenciatura sobre a aprendizagem da docência considerando a inserção de tecnologias nos espaços dos cursos (Romanowski e Cartaxo, 2021); um terceiro estudo sobre a inserção das tecnologias no espaço da escola envolvendo a gestão pedagógica (Romanowski et al, 2020); um outro estudo sobre a inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (Romanowski et al, 2022 a); outro estudo sobre a aprendizagem dos professores considerando as tecnologias digitais (Romanowski et al, 2022 b) e um estudo especificamente sobre as aprendizagens docentes nas redes sociais realizado por Romanowski e Cartaxo (2023) ainda não publicado. Esse estudo sintetizado neste artigo. A essa pesquisa ainda estão articuladas as investigações de mestrados e doutorandos participantes do eixo formação e profissionalização docente como: a formação de professores alfabetizadores e inserção das tecnologias; formação de professores das escolas situadas no campo e de cursos de educação profissional, entre outros.

Metodologia da investigação

Como indicado, foram realizados vários estudos. No primeiro foi feita uma consulta ao indexador Educ@2, da Fundação Carlos Chagas, a partir do descritor "redes sociais". Nessa consulta foram localizados 87 artigos, considerando redes sociais digitais, na internet e *on line*. Os dados obtidos foram organizados a partir da leitura dos títulos e resumos, com base em Vousgerau e Romanowski (2014), para a revisão sistemática das publicações que abordam pesquisas e reflexões sobre os impactos das redes sociais. A partir da leitura dos títulos e resumos, os artigos foram agrupados em: as redes sociais entre os jovens e entre os idosos; análise dos impactos das redes sociais;

relação das redes sociais e a educação superior, ensino médio, educação de jovens e adultos; redes sociais na prática docente; redes sociais nos movimentos sociais; redes sociais na gestão e políticas educacionais; redes sociais na formação docente. Destaca-se que, do total de artigos, sete foram publicados entre 2008 e 2011, os demais são todos publicados a partir de 2012, indicando que se trata de uma assunto emergente nas pesquisas.

Para os estudos de consulta a estudantes e professores o levantamento de dados foi feito por meio de uma consulta aos professores por meio de questionários disponibilizados no *Google Forms* - aplicativo empregado em pesquisas pela facilidade de acesso e por sua gratuidade. A consulta aos professores tomou como questão central: Como os professores aprendem em uma sociedade conectada? O estudo realizado no Brasil, buscou envolver professores de todas as regiões, e envolveu professores ativos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Participaram da pesquisa 441 professores convidados por uma rede de pesquisadores colaboradores que se prontificaram a divulgar o acesso ao questionário entre professores da educação básica, com os quais mantêm contato. Entre os pesquisadores colaboradores encontram-se: os membros da Rede Interinstitucional de Pesquisadores em Formação e Prática Docente – RIPEFOR; coordenadores de escolas e professores que se disponibilizaram a enviar o instrumento aos seus contatos.

Esse tipo de coleta de dados, com distribuição de instrumentos em redes de contatos, se assemelha à técnica usada na distribuição a *snowball*, ou "bola de neve", e é empregada com o auxílio das plataformas digitais. Pode ser usado em amostra não probabilística, na qual há indicação de participantes por meio de rede de colaboração, o que possibilita a ampliação de participantes dentro de uma população geral para introduzir o instrumentos em espaços mais abrangentes (Vinuto, 2014). Com esse esforço foram contactados aproximadamente 1.500 professores de redes de ensino de diferentes estados brasileiros. Resultou, deste contato, 441 respostas sendo 425 respostas de professores que atuam na educação básica e 16 professores atuam na educação superior.

O questionário contém as perguntas do instrumento proposto por Marcelo (2019) composto por 17 questões subdivididas em subitens, totalizando 76 perguntas. A elaboração das questões toma por referência a literatura sobre o assunto. A maioria das questões é do tipo itens de resposta única e o respondente só pode assinalar um item por quesito. O instrumento foi convalidado por análise fatorial na sua versão original e, para a aplicação no Brasil, foi traduzido para o português por membros do grupo de pesquisa, com ajuste de itens.

As análises das 425 respostas dos participantes ao questionário foram sistematizadas observando atingir uma compreensão no agrupamento para inferir os indicadores (Bardin, 2011). Assim as unidades de registro favoreceram as interpretações permitindo a composição dos resultados nas categorias (ainda provisórias) como: ii) finalidades de acesso às redes sociais pelos professores e a formação docente; iii) interações nas redes sociais e a formação docente. O estudo incluiu a caracterização dos participantes, não descrita neste artigo dado o limite de páginas.

Os aportes teóricos metodológicos incorporam um largo espectro de pesquisadores no campo da formação de professores desde Bernadeti Gatti, Marli André, Menga Ludke, Maria da Graça Misukami, Dario Diorentini, Ilma Veiga, Iria Brzezinski, Vera Candau, e membros do GT 08 de formação de professores da ANPED, entre autores nacionais. E internacionais como Nóvoa, Tardif, Imbernóm,

Marcelo, Roldão, Day, Cochran-Smith, entre outros. Em relação às tecnologias digitais e redes sociais as referências estão em elaboração, mas, Castells e Levy tem sido consultados.

Considerações finais

O grupo de pesquisa educação, tecnologias e sociedade elege como foco de investigação as relações na sociedade digital caracterizada pela conectividade, rapidez e onipresença no acesso às informações. Uma sociedade que está gerando novos cenários e contextos que provocam novas formas de aprendizagem consideradas as possibilidades de interação e acesso ao conhecimento. Nesse cenário as tecnologias digitais e as redes sociais são temas emergentes que requerem um esforço de investigação. Trata-se de um espaço aberto de intensa interação de ideias e propostas que estamos começando a compreender e, que por sua abrangência e de alto poder de comunicação, torna-se um imperativo desvelar sua contribuição formação e aprendizagem dos professores para além dos espaços formais e institucionais.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

KACZMAREK, Marli. **Educação especial e tecnologias digitais: o cineclube como possibilidade formativa na perspectiva freireana**. [Dissertação de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias]. Curitiba: Centro Universitário Internacional UNINTER, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1998.

MARCELO, Carlos G. ¿Cómo aprenden los profesores en una sociedad conectada? **Projeto de Pesquisa**, 2019.

MARCELO-GARCIA, Carlos; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula; Influencers educativos en Twitter. Analisis de hashtags y estructura relacional.. **Comunicar**. Vol: 29; N. 68. p. 73-83. <https://doi.org/10.3916/c68-2021-06>.

MATOSO, Rubiane Bakalarczyk. **Os direitos humanos nos currículos dos cursos de direito de universidades públicas brasileiras: desafios e possibilidades na formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação e novas tecnologias. Curitiba: Centro Universitário Internacional UNINTER, 2022.

NETTO, Roberto Luiz Chamiço. **Diversidade sexual e de gênero na formação e prática docente: desafios e possibilidades com a prática cineclubista**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e novas Tecnologias) . Curitiba: Centro Universitário Internacional UNINTER, 2022.

ROMANOWSKI, Joana P; BELOTTO, Cesar S. ; PUPO, Matilde D. M. ; AMARAL, Maycon; CAGGIANO, Rodrigo A. Práticas pedagógicas: inserção das tecnologias na promoção da aprendizagem. *In*: ROMANOWSKI, Joana P; WUNSCH, Luana Priscila; APARECIDO, Ademir P. M. (Orgs.). **Educação e Tecnologias: desafios dos cenários de aprendizagem**. 1ed.Curitiba: Editora Bagai, 2020, v. 1, p. 87-101.

ROMANOWSKI, Joana P; MARTINS, Pura Lucia O.; CARTAXO, Simone Regina. M. Learning for teaching in undergraduate courses. **Journal Plus Education** , v. 24, p.152 – 156, 2019.

ROMANOWSKI, Joana P; OLIVEIRA, Maria Cristina da C. ; FONSECA, Margareth S. ; SIMÕES, Reginaldo dos S. ; PANSONATO, Roberto C. . O movimento das tecnologias no fomento do ensino remoto na pós-graduação stricto sensu: análises a partir de experiências. *In*: WUNSCH, Luana Priscila; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. (Orgs.). **Educação e tecnologias: encurtamento de distâncias na contemporaneidade**. 1ª ed.Curitiba: Bagai, 2022, v. 1, p. 139-156.

ROMANOWSKI, Joana P; Simone Regina Manosso Cartaxo . Tempos e espaços da aprendizagem na configuração da formação do professor nos cursos de licenciatura. **Interfaces da Educação**, v. 12, p. 727-750, 2021.

ROMANOWSKI, Joana P; CARTAXO, Simone Regina Manosso; HOÇA, Lliamar; MARTINS, Pura Lucia O. ; MENDES, Ademir Apareccio P. Aprendizajes de los profesores sobre la docencia en una sociedad conectada. **La investigación, Ciencia y Educación**, v. 6, p. 27-42, 2022.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**; v 22 , n. 44, 2014.

VOSGERAU Dilmeire S.A.R.; ROMANOWSKI, Joana P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p.165-189, jan./abr., 2014.

WEINFURTER, Gislaiane dos Santos. **Formação de professores em direitos humanos: tecnologias digitais a serviço da humanização**. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias). Curitiba: Centro Universitário Internacional UNINTER, 2022.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO BANCO DE TEXTOS DE PROFESSORAS DO GEALE

STRUCTURE AND ORGANIZATION OF THE GEALE TEACHERS' TEXT BANK

Marcia Lorena Saurin Martinez²⁹¹

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Débora Wendler de Andrade²⁹²

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Natani Bierhals With²⁹³

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Shelda Mendes Ribeiro Costa²⁹⁴

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Resumo

A construção de um banco de dados visa reunir e organizar materiais produzidos ou coletados a fim de gerar informações para estudos e pesquisas. Este trabalho tem como objetivo apresentar e descrever o processo de organização do Banco de Textos de Professoras (BTP), um dos bancos de dados do GEALE - Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita. O BTP é um banco de dados composto por textos escritos por professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que realizam estágio de docência nos anos iniciais. O BTP é o corpus empírico do projeto de pesquisa "Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente" (PPDPD), conduzido pela equipe do GEALE. Neste trabalho, descreve-se a estrutura do BTP e o processo de organização dos materiais que o compõem. Em termos de estrutura, o BTP está organizado em três estratos: Estrato 1 - Textos Temáticos; Estrato 2 - Planejamentos e Relatórios de Formação Continuada; Estrato 3 - Planejamentos, Registros e Artigos de Formação Inicial. O processo de organização dos textos incluiu a codificação, a digitalização e o armazenamento em pastas físicas e digitais. O BTP proporciona uma visão abrangente das práticas educativas e do desenvolvimento profissional de professores em processo de formação acadêmico-profissional. Destaca-se a importância do BTP como uma fonte valiosa para a pesquisa educacional no campo da formação de professores, contribuindo para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Banco de Dados. Práticas pedagógicas. PNAIC. Estágio de docência.

291 **Marcia Lorena Saurin Martinez**, ORCID: 0000-0002-2080-5661. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua no projeto "Pensamento pedagógico, formação e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais" na condição de bolsista DocFix de Pós-doutorado em Educação – PPGE/UFPel. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: concepção, elaboração e revisão de conteúdo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3489770102698682> E-mail: marcialorenam@hotmail.com

292 **Débora Wendler de Andrade**, ORCID: 0009-0004-5501-7472. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua no projeto "Pensamento pedagógico, formação e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais" na condição de bolsista (CAPES) de mestrado em Educação – PPGE/UFPel. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: elaboração dos dados empíricos; concepção; revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5735605804745665> E-mail: deborahartwig@gmail.com

293 **Natani Bierhals With**, ORCID: 0009-0002-6589-6103. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia. Atua no projeto "Pensamento pedagógico, formação e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais" na condição de bolsista de iniciação científica – CNPQ. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: elaboração dos dados empíricos; concepção; revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6422582045144920> E-mail: natanibwith@gmail.com

294 **Shelda Mendes Ribeiro Costa**, ORCID: 0009-0006-9694-3557. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia. Atua no projeto "Pensamento pedagógico, formação e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais" na condição de bolsista de iniciação científica – CNPQ. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: elaboração dos dados empíricos; concepção; revisão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5163059581993433> E-mail: sheldsmendes1999@gmail.com

Abstract

The construction of a database aims to gather and organize materials produced or collected in order to generate information for studies and research. This work aims to present and describe the process of organizing the Teachers' Text Bank (BTP), one of the databases of GEALE – Study Group on Written Language Acquisition. The BTP is a database composed of texts written by teachers participating in the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and by students from the Pedagogy course at the Federal University of Pelotas (UFPEL), who carry out teaching internships in initial education. years. The BTP is the empirical corpus of the research project "Pedagogical Thinking and Teaching Professional Development" (PPDPD), conducted by the GEALE team. This work describes the structure of the BTP and the process of organizing the materials that compose it. In terms of structure, the BTP is organized into three strata: Stratum 1 – Thematic Texts; Stratum 2 - Continuing Training Planning and Reports; Stratum 3 - Planning Articles, Records and Initial Training. The text organization process included coding, scanning and storing in physical and digital folders. The BTP provides a comprehensive view of educational practices and the professional development of teachers in the academic-professional training process. The importance of BTP is highlighted as a valuable source for educational research in the field of teacher training, contributing to the continuous improvement of pedagogical practices and the professional development of teachers.

Keywords: Teacher training. Database. Pedagogical practices. PNAIC. Teaching internship.

Introdução

Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa "Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente" (PPDPD), conduzido pelo Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, sob a coordenação da professora Marta Nörnberg. O projeto de pesquisa desdobra-se em duas atividades principais: I) estudo transversal da documentação pedagógica de professoras de anos iniciais, disponível no Banco de Textos de Professoras (BTP) e no Acervo de Materiais Pedagógicos (AMP), elaborada em decorrência da participação em processos de formação acadêmico-profissional; II) análise das estratégias de reflexão e escrita realizadas, caracterizando os processos de raciocínio e ação pedagógicos envolvidos e desenvolvidos.

No âmbito do GEALE, entendemos a documentação pedagógica como o conjunto de materiais que registram e sistematizam aspectos das práticas educativas e, conseqüentemente, os conhecimentos que as professoras articulam para justificar e conduzir as práticas docentes. Agrupar essa documentação pedagógica e torná-la disponível para que pesquisadores possam fazer suas pesquisas e construir conhecimentos implica na construção e manutenção de um banco de dados.

A organização de banco de dados em grupos de pesquisa tem se caracterizado como importante fonte de trabalho, estudo e pesquisa. Um banco de dados reúne informações que fomentam estudos com a possibilidade de se tornar conhecimento. Compreendemos que um Banco de Dados é uma forma de ação, de pesquisa e de produção de conhecimento. Ao capturar em si documentos, manifesta uma forma de conhecer e modificar, transformar o objeto, institui um processo que transforma os documentos [...] (WERLE, apud CASTRO e WERLE, 2004, p. 25).

Nessa perspectiva, a intenção deste trabalho é apresentar o Banco de Textos de Professoras (BTP), descrevendo sua estruturação interna e os procedimentos de organização dos materiais que o compõem, os quais são foram produzidos e coletados durante processos de formação inicial e continuada de professores.

O BTP é originário do Banco de Dados do Projeto Obeduc-Pacto/UFPEL, vinculado ao GEALE. O BTP reúne diversas produções escritas, tais como: planejamentos, relatórios de atividades e textos, elaborados por professores participantes das atividades de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conduzido pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Além dos materiais provenientes do PNAIC, o BTP também reúne materiais produzidos durante o estágio em docência realizado como parte da formação inicial pelo curso de Pedagogia da UFPEL.

Por meio da nossa participação na construção e organização do BTP e da leitura de seus textos, percebemos várias possibilidades de estudo e análise desse material, o que nos tem permitido traçar diferentes focos de investigação em torno das temáticas formativas nele reunidas.

Na próxima seção, apresentamos o objeto central do projeto de pesquisa Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente, do qual deriva este trabalho, e trazemos alguns elementos teóricos sobre os conceitos "pensamento pedagógico" e "desenvolvimento profissional docente", os quais subsidiam os diferentes estudos sobre os textos que compõem o BTP.

Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente

O projeto de pesquisa “Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente” situa-se no campo de estudos acerca da formação de professores. Em linhas gerais, o projeto busca compreender as razões e as vontades que as professoras referem para desenvolver a prática educativa. Nossas hipóteses são de que determinadas motivações, que sustentam e organizam a prática pedagógica, estão diretamente relacionadas aos contextos de formação e atuação profissional.

O objetivo do projeto é investigar e analisar as bases e os princípios que fundamentam e orientam a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais, participantes de processos de formação acadêmico-profissional. Para tanto, documentos pedagógicos do BTP, tais como: planejamentos, relatórios, diários e/ou registros reflexivos, textos temáticos, cadernetas de metacognição, livros da vida, são examinados visando identificar as motivações e as razões que professoras dos anos iniciais, que participam de processos de formação acadêmico-profissional, mencionam para justificar, planejar e implementar suas práticas educativas.

Considerando o foco central do projeto e o próprio conjunto de materiais que formam o BTP, cabe conceituar os termos “pensamento pedagógico” e “desenvolvimento profissional docente”. Pensamento pedagógico refere-se a um conjunto de concepções, teorias e abordagens que orientam a prática educativa. Está relacionado às ideias, valores e princípios que fundamentam a educação. De acordo com Mizukami et al. (2010, p. 48),

[...] estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino, sobre as teorias implícitas/tácitas [...] têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência [...]. Têm igualmente indicado que os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem.

Desse modo, sustentamos que o pensamento pedagógico do professor e o desenvolvimento profissional articulam-se mutuamente, visto que o desenvolvimento profissional docente é compreendido como processo *continuum* de transformação, de aprimoramento e de constituição do sujeito e da sua profissão ao longo do tempo, no que se refere às práticas pedagógicas e concepções de ensino. Autores como Nóvoa (1997) e Tardif (2000) evidenciam a discussão sobre o processo de formação de professores de uma forma ampla e, portanto, como sendo um *continuum*, ou seja, que ultrapassa a ideia de formação, incorporando-se a um percurso profissional. A noção de processo e, portanto, de *continuum*, reforça a defesa do modelo reflexivo na formação de professores, pois o desenvolvimento profissional docente requer a necessidade de se estabelecer um fio condutor entre os diferentes níveis de formação: a formação inicial, a continuada e as experiências vividas, o que inclui a própria prática de docência, ao mesmo tempo, explicitar os significados dessa formação e dessas experiências ao longo da vida do professor (Mizukami et al., 2010).

A partir dessa compreensão, defendemos que o desenvolvimento profissional está articulado ao pensamento pedagógico, uma vez que o professor desenvolve suas práticas pedagógicas com base em inscrições decorrentes de sua forma de pensar a profissão dentro de um determinado contexto político, social e científico. Essa inscrição tem seu início durante a sua escolarização básica, perpassa o processo de formação inicial e estende-se ao longo dos diferentes processos de formação continuada, expandindo-se no espaço de trabalho profissional e de atuação sócio-cultural - a escola, o que vai lhe permitindo estabelecer não só relações com os sujeitos educativos, mas também aprimorando o seu trabalho na docência. Nesse sentido, Nörnberg (2022, p. 7) explica que a formação escolar ou a formação acadêmico-profissional precisa ser “compreendida como disposição e modo de ação, o que denota a ideia de movimento e de transformação, o que pede pela presença de cada um – como pessoa e, também, como parte de um coletivo – reiterando o caráter singular e plural da educação”.

Na próxima seção, apresentamos e descrevemos o BTP em termos de estrutura e processo de organização dos materiais que o compõem.

Banco de textos de professoras

O BTP está estruturado em três estratos. Cada estrato possui uma forma específica de codificação e catalogação. Atualmente, os materiais estão armazenados em pasta física e digital. As pastas digitais estão disponíveis no servidor dos computadores do projeto e também na nuvem do

Google Drive, associada à conta de e-mail do projeto. Cabe mencionar que o GEALE está implementando e aprimorando o Sistema Véstígios, um software que tem a função de servir tanto como repositório quanto, futuramente, como ferramenta de análise dos textos que constituem o BTP e o BATALE (Banco de Textos sobre Aquisição da Linguagem Escrita).

O Estrato 1 do BTP é constituído por Textos Temáticos, que discorrem sobre questões relacionadas aos conteúdos trabalhados durante a formação continuada do PNAIC. As questões foram elaboradas pelos supervisores e formadores do programa PNAIC-UFPel e discutidas pela equipe de pesquisadores do projeto Obeduc-Pacto. O processo de aplicação e coleta das questões foi conduzido pela formadora de cada turma, junto às orientadoras de estudo. Nos encontros de formação organizados nas redes de ensino, a aplicação junto às professoras alfabetizadoras foi conduzida pela orientadora de estudos.

Durante o ano de 2013, foi proposta a elaboração de textos relativos a oito temas abordados durante os encontros de formação. Naquele período, a maioria das coletas das escritas sobre a temática a que se referia à questão mobilizadora ocorria antes da sua discussão no encontro de formação. Geralmente as temáticas eram exploradas com base nos textos dos Cadernos de Formação do PNAIC. Dessa forma, os textos produzidos refletem o entendimento prévio das orientadoras de estudo sobre o tema e não, necessariamente, o que foi trabalhado durante os encontros de formação. De todo modo, as orientadoras de estudo e alfabetizadoras podiam realizar a leitura prévia dos cadernos de formação, que tratavam sobre a temática. Já em 2014, a coleta ocorreu após a retomada e a discussão das respectivas temáticas nos encontros de formação.

Na Figura 1 estão listadas as questões propostas para mobilizar e instigar as professoras à reflexão e à escrita dos textos. Para facilitar a organização do material coletado, foi adotada uma abreviação para cada pergunta ou conjunto de perguntas relacionadas a cada temática estudada. Na Figura 1, a temática central de cada pergunta está em negrito. No ano de 2014, optou-se por coletar textos sobre três temáticas que foram retomadas devido a possíveis articulações de conteúdo para a formação e o ensino que tinham como ênfase os conhecimentos em Matemática e Linguagem Escrita. Por esse motivo, as questões sobre "Ludicidade", "Cultura da Infância", "Heterogeneidade" e "Letramento" não foram aplicadas no ano de 2014. Dessa forma, as mesmas perguntas sobre 'alfabetização e letramento' e 'escrita alfabética' foram novamente aplicadas. Quanto aos temas da avaliação da aprendizagem e do planejamento do ensino e da alfabetização nos anos iniciais, a escrita foi proposta com base na reformulação da questão mobilizadora, articulando as três temáticas.

Figura 1 - Questões para escrita dos textos do Estrato 1 do BTP

Questões 2013	Sigla	Questões 2014
O que você entende por alfabetização e letramento ?	ALFLET	O que você entende por alfabetização e letramento ?
A escrita alfabética : por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?	SEA	A escrita alfabética : por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?
Como avaliar as aprendizagens ? Como verificar se os objetivos traçados foram alcançados?	AVA	Que aspectos e princípios devem ser considerados no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais ? E, no seu ponto de vista, como a avaliação está articulada ao processo de planejamento de ensino?
Que princípios considerar no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais? O que considerar para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa ?	PPALP	
O que é ludicidade e de que forma é contemplada na organização do teu trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização?	LUDOTP	
Como a escola relaciona as questões próprias da cultura da infância com o ensino sistematizado, os conhecimentos científicos e culturais, próprios da cultura escolar ?	CICE	
O que entendes por heterogeneidade na sala de aula de alfabetização, pensando no ensino e na aprendizagem? E como trabalhar a partir dela?	HETOTP	
O que é letramento ?	LET	

Fonte: GEALE – BTP/UFPel.

Ao todo, o BTP contém 5657 produções escritas; destas, 3.405 textos são produções escritas pelas orientadoras de estudo; e, 2.252 textos são de autoria de professoras alfabetizadoras. Os textos temáticos foram escritos à mão, em folhas de papel sulfite. O armazenamento físico desses textos manuscritos é feito em pastas catalográficas, as quais são guardadas em armário arquivo.

O tratamento dos textos envolveu a definição de uma codificação padrão, como: "**SE-A2013OT12-2**". O detalhamento do código estabelecido significa: as letras "**SEA**" (Sistema de escrita alfabética) refere-se à sigla designada à temática; "**2013**" refere-se ao ano de coleta; "**O**" refere-se ao polo que atuavam as participantes, no caso, Osório; "**T12**" refere-se ao número da turma de formação; "**-2**" refere-se ao número do texto. O conjunto de textos codificados relativos a uma temática específica e a uma turma de formação foi organizado em uma pasta catalográfica. Em seguida, os textos foram digitados em um documento do Word e digitalizados nos formatos JPEG e PDF. Posteriormente, o conjunto de textos digitados e digitalizados foi armazenado em uma pasta digital, que está disponível no servidor dos computadores do projeto e na nuvem do Google Drive associada à conta de e-mail do projeto.

O Estrato 2 do BTP é composto por planejamentos e relatórios elaborados por formadoras e orientadoras de estudos participantes do PNAIC. Na época das formações, a equipe do PNAIC-UFPEL criou uma conta de e-mail para cada polo de formação (Pelotas, Porto Alegre e Osório). Para a respectiva conta de e-mail, as orientadoras de estudo enviavam a versão final de seus planejamentos e relatórios, o que permitiu, além do acompanhamento sistemático do processo formativo realizado em cada localidade, reunir os materiais para estudos e pesquisas. Esses materiais foram acessados e organizados pela equipe de pesquisadores de iniciação científica do projeto. Cada bolsista ficou encarregado de fazer o *download* e de organizar os materiais de uma conta de e-mail. Para cada polo de formação, há duas contas de e-mail, uma para o ano de formação de 2013 e, outra, para o ano de 2014. Esse conjunto de textos ainda se encontra em processo de catalogação e codificação.

Após o *download*, cada arquivo recebia a codificação especificada antes de ser arquivado em uma pasta no google drive de armazenamento pertencente ao projeto. Além dos documentos em texto, também foram arquivados digitalmente outros tipos de materiais, como: fotos, vídeos e apresentações em PowerPoint. A catalogação e a codificação desses materiais foram cuidadosamente planejadas para facilitar a análise de dados e sua posterior inserção no Sistema Vestígios.

Os códigos referentes aos planejamentos e aos relatórios são descritos da seguinte maneira respectivamente: "**PLA201403PT1OE10UNID1**" e "**RE2014PT1OE10UNID1**". As letras "**PLA**" refere-se à sigla designada ao planejamento; "**2014**" refere-se ao ano de formação; "**03**" refere-se ao mês em que foi realizada a formação "**P**" relaciona-se ao polo de formação (P = Pelotas; PA = Porto Alegre; O = Osório); "**T1**" é a identificação da turma de formação; "**OE10**" refere-se ao número atribuído a orientadora de estudos e "**UNID1**" é o número da unidade do caderno de formação. Já os códigos referentes aos relatórios a descrição consideram as letras iniciais "**RE**" que representa relatório e não considera o mês em que foi realizada a formação. As demais siglas permanecem as mesmas referenciadas no código do planejamento.

Até o momento foram categorizados e armazenados 5.928 arquivos, compreendendo planejamentos e relatórios. Destes, 3.076 correspondem ao ano de 2013, sendo 1.467 planejamentos e 1.609 relatórios; 2.256 arquivos correspondem ao ano de 2014, sendo 1.129 planejamentos e 1.123 relatórios. Os números refletem o progresso alcançado até o momento em termos de organização e categorização da documentação pedagógica do Estrato 2 do BTP.

O Estrato 3 do BTP abrange materiais elaborados pelos estudantes que realizam o estágio obrigatório nos anos iniciais, do curso de Pedagogia da UFPEL. São documentos do tipo planejamentos, registros reflexivos e artigos. Durante o estágio, os acadêmicos desenvolvem projetos de ensino interdisciplinares, alinhados ao projeto político-pedagógico da escola e aos planos de estudos, sob a supervisão do professor orientador da Faculdade de Educação e da professora da turma, além da supervisão e direção da escola. Uma das atividades do estágio é a elaboração de planejamentos semanais e de registros individuais, nos quais são documentadas as práticas realizadas em sala de aula. Os registros reflexivos, os planejamentos das aulas e os artigos finais de curso compõem o Estrato 3 do BTP, e estão guardados em formato físico e virtual; porém, ainda não foram preparados, codificados e catalogados.

Uma das preocupações no processo de organização dos documentos refere-se ao processo de não identificação das autorias. Para isso, informações como o nome do professor, do formador ou do supervisor e o nome da escola são omitidos nos arquivos preparados para codificação e catalogação. Adotamos esse procedimento tendo em vista que, futuramente, esse conjunto de documentos que formam o BTP serão inseridos no Sistema Vestígios para acesso pela comunidade de pesquisadores. Além disso, sendo o Sistema Vestígios um repositório on-line, precisamos atender ao que orienta a Lei de Proteção de Dados (Brasil, 2018).

Os Estratos 1, 2 e 3 do BTP documentam experiências e aprendizados de professoras dos anos iniciais e de estagiárias do curso de Pedagogia. Servem como uma fonte de pesquisa e como base para a elaboração de estudos e pesquisas. Esses materiais também podem ser explorados por outros pesquisadores interessados, contribuindo de maneira significativa para o avanço da pesquisa em educação e, sobretudo, no campo da formação de professores. A investigação desses documentos pode não apenas oferecer uma compreensão mais profunda sobre a prática pedagógica nos anos iniciais, como também contribuir em processos de formação na medida em que permite acompanhar e observar como professores em formação sistematizam seus estudos e reflexão sobre as práticas docentes.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos destacar a importância fundamental do Banco de Textos das Professoras (BTP) no campo de investigação sobre formação de professores e sua contribuição para aprimoramento da pesquisa e dos processos de desenvolvimento profissional dos professores.

Entendemos que os documentos que compõem o BTP revelam não apenas entendimentos significativos sobre as motivações e os fundamentos que orientam as práticas pedagógicas das professoras, em contexto de formação continuada ou inicial, mas também proporcionam uma oportunidade de reflexão sobre nosso próprio papel como pesquisadores. Através do trabalho com o BTP, adquirimos aprendizados sobre a organização e a catalogação adequadas de documentos, assim como aprimoramos nossas habilidades na prática da pesquisa, da análise de dados e na interpretação e exposição de resultados.

A organização cuidadosa dos materiais não só tem facilitado as atividades de análise, como também possibilita que compartilhem as descobertas e conhecimentos sistematizados de forma clara e acessível para outros pesquisadores e profissionais da área da educação. Além disso, a participação neste estudo nos tem permitido refletir acerca do campo da alfabetização, no que tange ao pensamento e às reflexões acerca das práticas educativas das professoras e estagiárias sobre as quais temos acesso por meio do estudo e análise de sua documentação pedagógica.

Portanto, podemos concluir que a organização de banco de dados, como o BTP, tem um papel importante na pesquisa educacional, pois fornece um repositório essencial que documenta, analisa e compartilha conhecimentos sobre processos de formação e práticas pedagógicas desenvolvidas. À medida em que avançamos, torna-se necessário continuar explorando e utilizando os materiais oferecidos pelo BTP, a fim de localizar dados/pistas que permitam compreender as razões e as vontades que sustentam e organizam a prática pedagógica das professoras dos anos iniciais que participam de processos de formação acadêmico-profissional.

Referências

BRASIL. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Disponível em <https://www.gov.br/esporte/pt-br/aceso-a-informacao/lgpd/conheca-a-lgpd>

CASTRO, M.; WERLE, F. Estado do Conhecimento em Administração da Educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982-2000. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045- 1064, out./dez. 2004.

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

NÖRNBERG, M. **Pensamento pedagógico e desenvolvimento profissional de docentes dos anos iniciais**. Projeto de Pesquisa. CNPq, 2022 (documento digital).

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Traduzido de Lee S. Shulman, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Rio de Janeiro, Jan- Abr/2000.

**EDUCADORES/AS-ALFABETIZADORES/AS DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS
JOVENS E ADULTAS - EPJA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS CONTÍNUAS EM CAXIAS - MA**

**EDUCATORS-LITERACY TEACHERS OF YOUNG
PEOPLE AND ADULTS -EYPA: CONTINUOUS TRAINING TRAJECTORIES IN CAXIAS – MA**

Oséias Lima da Silva²⁹⁵

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luis, MA, Brasil
GEPECURFORD

Edinólia Lima Portela²⁹⁶

Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luis, MA, Brasil
GEPECURFORD

Resumo

Pesquisa em andamento vinculada ao grupo de pesquisa "Escola, Currículo, e Formação Docente" do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em que investigamos a formação contínua de educadores/as de pessoas jovens e adultas (EPJA), de um município do continente maranhense. Por se tratar de uma pesquisa inconclusa, neste resumo apresentamos o caminho que percorremos até o momento, trilhando pela abordagem qualitativa e que nos ancorando no Esquema paradigmático de Gamboa (2006), que destaca a reconstrução da lógica reconstituída e relação entre a pergunta e resposta. Evidenciamos as categorias estudadas à luz do pensamento de Arroyo (2018), Diniz-Pereira (2011), Freire (2013), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Saviani (2019, 2021) entre outros. Até o momento, a pesquisa nos encaminhou a entender os interesses que envolvem as defesas da educação nas perspectivas hegemônica e contra-hegemônica, o alinhamento dos/as estudiosos/as que discutem a EPJA, com a perspectiva contra-hegemônica o que nos conduziu a escolha da abordagem de pesquisa, bem como, as categorias a serem trabalhadas, os instrumentos de coleta e a técnica de análise dos dados. A imersão ao campo empírico nos oportunizou o contato com 12 educadores/as-alfabetizadores/as que nos responderam, sobretudo, acerca da concepção de educação que sustenta as formações continuadas dos/as educadores/as-alfabetizadores/as EPJA do município e as implicações da formação continuada em suas práticas de alfabetização.

Palavras-chave: Formação continuada. Educadores/as. EPJA.

Abstract

Ongoing research linked to the research group "School, Curriculum, and Teacher Training" of the Postgraduate Program in Education - PPE at the Federal University of Maranhão – FUM, in which we investigate the ongoing training of educators of young people and adults (EYPA), from a municipality on the mainland of Maranhão. As this is inconclusive research, in this summary we present the path we have followed so far, following a qualitative approach and anchoring ourselves in Gamboa paradigmatic scheme (2006), which highlights the reconstruction of the reconstituted logic and relationship between the question and answer. We highlight the categories studied in light of the thoughts of Arroyo (2018), Diniz-Pereira (2011), Freire (2013), Ramalho, Nuñez and Gauthier (2003), Saviani (2019, 2021) among others. So far, the research has led us to understand the interests that involve the defenses of education from the hegemonic and counter-hegemonic perspectives, the alignment of scholars who discuss the EYPA, with the counter-hegemonic perspective, which has led us to choice of the research approach, as well as the categories to be worked on, the collection instruments and the data analysis technique. Immersion in the empirical field gave us the opportunity to contact 12 literacy educators who responded to us, above all, about the conception of education that supports the continued training of literacy educators in the municipality EYPA and the implications of continued training in their literacy practices.

Keywords: Continuing training. Educators. EYPA.

295 **Oséias Lima da Silva**, ORCID: 0000-0003-1117-4236. Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Centro de Ciências Sociais – CCSO; Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, integrante do grupo de pesquisa "Escola, Currículo, Trabalho e Formação docente". Autor da dissertação de Mestrado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7843642637545910> E-mail: Oseiasgoncalves2015@gmail.com

296 **Edinólia Lima Portela**, ORCID: 0000-0001-9678-322X. Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Centro de Ciências Sociais – CCSO; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. Orientadora do trabalho de dissertação de Mestrado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5507233104134545> E-mail: edinolia@yahoo.com.br

Situando o debate

As pesquisas sobre a formação de educadores/as vêm se ampliando nos últimos 30 anos no Brasil, e as problematizações levantadas pelo pensamento pedagógico de vanguarda que defendem a visão contra hegemônica de educação, muito contribuíram para isso.

Por outro lado, o cenário brasileiro com suas políticas neoliberalizantes incorporaram um amplo regime de reformas fiscais, econômicas, políticas e outros reordenamentos que passaram a determinar um estado mínimo e executor das diretrizes neoliberais (Saviani, 2019), o que tem repercutido no contexto educativo, e interferido entre outros elementos na qualidade do ensino e aprendizagem e nas práticas educativas, requerendo processos formativos para os/as educadores/as que coadunem com o exigido, e a formação continuada, contínua e em serviço ocupa lugar central para solucionar essa problemática.

Como todos os fenômenos sociais de uma sociedade como a nossa, o direito à formação continuada dos/as educadores/as garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN) nº 9394/96, consegue chegar ao cenário nacional, mas, antes e até a atualidade é estabelecido um campo de forças ideológicas no embate teórico, em torno do seu desenvolvimento. Isto porque o pensamento hegemônico, capitaneado pelas forças produtivas que congregam o neoliberalismo, defende uma formação voltada para a preparação de sujeitos somente para preparação de mão de obra (barata) para o mercado de trabalho, já a visão contra-hegemônica luta por uma formação continuada, contínua e em serviço, pautada na epistemologia histórico-crítica em que o/a educador/a tenha ampla compreensão da sua realidade e seja capaz de nela interferir, contribuindo para mudanças positivas da escola e dos/as alfabetizando/as.

Todo esse debate teórico reverberou nas reformas educativas empreitadas no Brasil a partir da década de 1990, com prevalência para o pensamento hegemônico, porém com resistência por parte do movimento pedagógico de vanguarda.

Na LDBEN de 1996, a Educação para Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) se localiza não mais com um caráter compensatório, mas, como uma modalidade que transita entre os níveis de ensino Fundamental e Médio. Em seu art. 37 é elucidado para qual público se destina essa educação. Portanto, para aqueles/as "que não tiveram acesso aos estudos, ou continuidade deles, nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria". (Brasil, 1996).

As intenções de erradicar o analfabetismo brasileiro em 10 anos, logo após a Constituição de 1988, não foram materializadas, em especial para as pessoas que frequentam a EPJA, o que gerou grande preocupação, dado o contexto grafocêntrico em que vivemos, em que parte ou maioria das atividades cotidianas requer o domínio da leitura e escrita —, fato esse que compromete todos os campos da vida das pessoas sem acesso à escolarização, a exemplo de empregos informais com baixos salários que os/as impedem de terem qualidade e usufruírem aos direitos e bens (i)materiais, sociais e culturais.

Nesse cenário, o estado Maranhão, apresenta um quadro latente de inaccessão à educação, em especial para as pessoas jovens e adultas não alfabetizadas ou com trajetórias escolares descontínuas, computando em 12,1% da população com mais de 15 anos que não foram alfabetizadas ainda, traduzindo em 863 mil pessoas, divididos em seus 217 municípios (IBGE, 2022). No município pesquisado, situado ao leste do estado, há ainda 28.032 pessoas jovens e adultas que não foram oportunizadas aos percursos de alfabetização (IBGE, 2010). Diante do exposto, compreendemos que por ser um direito, a oferta escolar, em especial, a alfabetização se torna determinante para que esses sujeitos iniciem o processo de obter uma consciência cidadã, dominem os códigos que lhes permitam o acesso ao mercado formal de trabalho e por extensão aos bens socialmente produzidos.

A alfabetização como a mencionada, requer um/a educador/a, com uma prática docente que se alinhe à perspectiva contra-hegemônica, que não se conforme com a lógica do mercado, o que certamente exigirá que esse/a educador/a tenha clareza sobre sua função e sobre seu compromisso. Assim sendo, como a formação inicial é inquestionavelmente necessária, mas, insuficiente para garantir todo desenvolvimento profissional, e como a formação continuada é um direito, pensamos que, no caso da alfabetização do município pesquisado, a formação contínua é um elemento essencial para o melhoramento das práticas docentes que concorrem para a construção da autonomia dos/as alfabetizando/as.

Partindo do exposto, a pesquisa que deu origem a esse resumo objetiva analisar a formação continuada dos/as educadores/as-alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas, em Caxias – MA e suas repercussões na prática docente. Para esse recorte, pretendemos apresentar o caminho que percorremos até aqui, ressaltando as injunções de forças que determinaram a legislação sobre formação continuada, nossa opção teórico-metodológica, os instrumentos, bem como a concepção de

formação continuada que defendemos, sem deixar, portanto, de mencionar o campo empírico, os sujeitos pesquisados e as categorias de estudo.

Para tanto, fundamentamo-nos em autores como: Arroyo (2018), Diniz-Pereira (2011), Freire (2013), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Saviani (2019, 2021) Sanchez Gamboa (2006) e dentre outros.

Aporte teórico-metodológico

Para sustentar o estudo, primeiramente caminhamos pela abordagem qualitativa nos apropriando do pensamento de Minayo (2001) e Bortoni-Ricardo (2008), e nos ancorando no Esquema paradigmático de Gamboa (2006), que destaca a reconstrução da lógica reconstituída. Para discutir Educação de Pessoas Jovens e Adultas nos sustentamos em Arroyo (2018) e Freire (2013), Formação continuada Viñal Junior, Miranda (2019), Educação hegemônica/contra-hegemônica Diniz-Pereira (2011), Freire (2013), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), Saviani (2019, 2021) e dentre outros.

Até onde chegamos

O percurso de discussão no grupo de pesquisa, os debates, seminários e a imersão sobre teorias e perspectivas que discutem o objeto em estudo, oportunizou-nos a optar pela defesa de educação na perspectiva contra-hegemônica, assim tentamos nos apropriar do pensamento de autores/as que enxergam a EPJA, e a Formação continua em serviço por essa perspectiva.

Arroyo (2018): afirma que a educação para pessoas jovens e adultas oportuniza uma sólida da cidadania, portanto, não pode ser secundarizada, alertava-nos ainda sobre a sua reconfiguração e que não partamos da compreensão dessa educação como uma segunda alternativa de formação, há de se construir uma proposta que tenha como parâmetro o reconhecimento desses sujeitos além de suas carências, mas com seus percursos e tempos, como sujeitos de direitos. Para que se desenvolva um novo olhar sobre a EPJA, assevera ainda Arroyo (2018, p. 05) há imprescindibilidade, pois "ver esses processos formadores pode significar uma reconfiguração da própria EJA, da formação dos educadores, dos conhecimentos a serem trabalhados, dos processos e das didáticas".

Entretanto, mesmo com a legislação vigente e anseios dos/as intelectuais, nas últimas décadas as propostas de formação dos/as educadores/as estão vinculadas, como já mencionamos, na arqueologia dos anseios neoliberalizantes, que vêm buscado degradar a qualidade, o ritmo e as funções da educação pública, postulando os protótipos hegemônicos de formação, que visam apenas a execução de conteúdos e abordagens. O modelo hegemônico, fundamenta-se em ações que visam que o/a educador/a apenas reproduza os materiais que são organizados por especialistas da área, além de sua posição subalterna numa pirâmide de hierarquia docente, o que traz segregação para a profissão docente e o exclui do processo do desenvolvimento de sua profissão (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2003).

Essa proposta se ancora no racionalismo técnico, ou neotecnicismo, em que os sujeitos são cada vez mais hábeis, porém não se trata apenas de habilidades para o mercado de trabalho, mas sim da relação e de dependência do capital, fato esse que visa a formação técnica e instrumental e se distancia cada vez mais da perspectiva crítica e emancipatória. Entretanto, o pensamento pedagógico tem se mobilizado e buscado alternativas para superar essas propostas, articulando o movimento contra-hegemônico ou emergente, objetivando a reformulação das bases formadoras de educadores/as, no sentido de romper com a hegemonia neoliberal.

O racionalismo prático ou racionalidade crítica, mostra-nos que os conhecimentos e o trajeto educativo não se limitam à previsibilidade dos acontecimentos à luz da teoria. Entretanto, o/a educador/a é instigado/a refletir sobre as complexidades de sua prática. Porém, há nesse cenário uma relação coletiva, em que a ação docente percorre por um caminho de questionamentos que incluem a necessidade da transformação da realidade. (Diniz-Pereira, 2011). O que reforça as demandas da EPJA, pois há forte presença de coletivos sem direitos que vêm nas turmas de alfabetização possibilidades de ascensão social, por isso a formações continuadas são necessárias para que disponham de saberes pedagógicos, teórico-práticas e reflexivos sobre si, os/as alfabetizando/as e sua ação docente.

Dessa maneira, a continuidade das formações desses/as educadores/as faz-se essencial, dado à realidade e dinamicidade do contexto da EPJA, além dos saberes e as vivências docentes que carecem permanentemente serem reelaborados. Para reafirmar nossa premissa, entendemos que "por meio da formação continuada vamos aprofundando nossos estudos, nossos conhecimentos, reelaborando e ressignificando conhecimentos construídos ao longo da caminhada de formação profissional" (Viñal Junior; Miranda, 2019, p. 480).

Os processos de formações contínuas de educadores/as em serviço são processos de descobertas, ressignificações, rompimentos e reflexões, de amplos aprendizados, pois à medida em que refletimos acerca da prática exercida e buscamos novas possibilidades de aperfeiçoamentos das abordagens executadas. Essas ponderações das práticas acontecem fora do *lócus* de atuação. Nas formações os/as educadores/as devem se desnudar de concepções que alegam muitas certezas e usufruí-las no sentido de despertar a curiosidade, numa proposta crítico-reflexiva. Além de entender, sobretudo, que os/as alfabetizando/as são reféns de um modelo de produção opressor e que a coadunação de uma práxis transformadora pode viabilizar a emancipação dessas pessoas jovens e adultas.

Saviani (2021), com suas aproximações ao ideário de Freire (2013), corroboram que a função da educação nesse movimento de oposição ao controle hegemônico, conscientiza as camadas mais populares a fim de torná-las mais autônomas e tenham discernimento e aptidão para ressignificar os espaços que compõe fazendo valer seus entendimentos e necessidades, sendo, portanto, um ato político e, sem essa proposta da politização da ação educativa, torna-se ferramenta à serviço dos interesses dominantes. Entretanto, para que essa perspectiva seja materializada, é fundamental que esses/as educadores/as estejam em processos formativos contínuos e que os/as permitam ressignificarem suas práticas, identificando-se como sujeitos incompletos buscando nas formações subsídios para atender algumas das demandas presentes no percurso de alfabetização na EPJA.

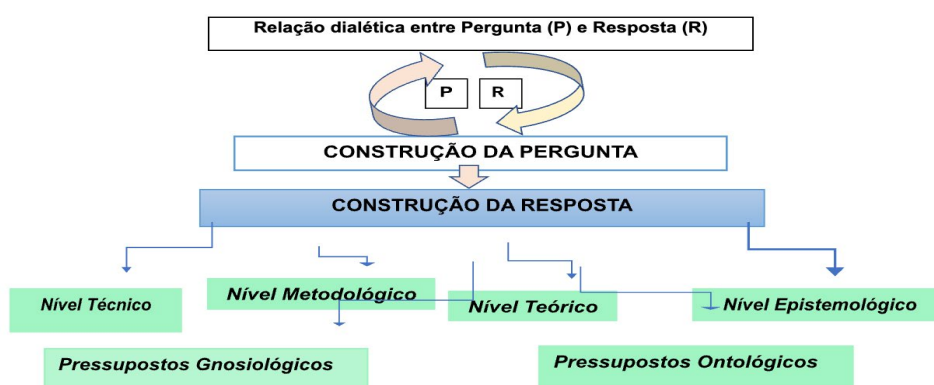
Com Freire (2013), entendemos que a incompletude é inerente e exclusivamente à espécie humana, tendo em vista, que os sujeitos passaram a perceber a inteligibilidade de seu próprio inacabamento, resultando na busca pelo *suporte*, espaço que viabiliza o crescimento e evolução dos seres humanos. Esse espaço contribui para tenhamos percepção de escolhas, de entender sobre si, os/as outros/as e o mundo, percebendo-se como sujeito, incompleto. Essa percepção constante de evolução, permite que os/as educadores/as em consonância com os modelos contra hegemônicos, reconheçam-se na luta com os/as alfabetizando/as.

Para o percurso teórico metodológico

A pesquisa caminha por uma abordagem de natureza qualitativa, concordando com Minayo (2001), quando expressa que a pesquisa qualitativa extrapola o alcance daquilo que pode ser meramente expressado em cálculos de números e fórmulas matemáticas, uma vez que busca compreender e explicar a dinâmica das relações, processos e fenômenos sociais. Alinhado a esse pensamento, Bortoni-Ricardo (2008), asseveram que nessa abordagem de pesquisa constrói-se como um processo de desvelamento daquilo que está dentro da "caixa preta", que por estarem submersos em ações cotidianas, alguns processos/fenômenos que acontecem no ambiente escolar acabam se tornando invisíveis para os/as atores/atrizes que dela participam.

A sustentação do estudo se ampara no Esquema paradigmático de Gamboa (2006), processo que permite a reconstituição de sua lógica ou dos recursos no percurso investigativo. O mencionado esquema permite que os/as pesquisadores/as compreendam o objeto em estudo, a partir de sua totalidade, porém a partir de sua segmentação, Gamboa divide o método em níveis e pressupostos, sendo estes: filosóficos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que assumem a função de manifestação ou omissão no andamento de investigação. Elementos que são interligados e independentes, pois compõe assim a Resposta (R) para a Pergunta (P) que motiva a investigação. Essa relação dialética entre (P) x (R) é alcançada com os níveis e pressupostos. Como podemos ver a seguir:

Figura 1: Esquema paradigmático (a construção da lógica reconstituída).



Fonte: Elaborado pelos/as autores/as a partir do Esquema Paradigmático de Gamboa, 2006.

O esquema parte da relação entre a (P) x (R) que se interrelacionam, buscando por meio de seus níveis e pressupostos a resposta para a problematização. Nesse sentido, com a abordagem epistemológica, Gamboa (2006, p. 58), privilegia a "dialética que, pela mediação das categorias da dialética materialista, viabiliza a apreensão da essência do real, constituindo-se em um arcabouço teórico metodológico fundamental [...]". Relatando a relação dos níveis e pressupostos, porém para além disso, temos ainda a combinação desses elementos que estão num processo de indissociabilidade e interdependência, demonstrando a proximidade dos níveis, assim como também dos elementos histórico-sociais.

Até o momento, ainda sem ter tratado os dados coletados conseguimos apresentar as mencionadas categorias que buscamos por meio do instrumental de pesquisa: *percepção de formação continuada dos/as educadores/as*; concepção de educação que sustenta as formações do município; implicações das *formações na prática alfabetizadora*. Contexto esse, que se afina ao esquema paradigmático, pois em seu nível epistemológico temos a compreensão acerca da construção das formações, buscando cientificidade para validação do conhecimento apresentado, já em seu nível ontológico a compreensão de formação dos/as educadores/as (construção de ser educador/a) a partir de suas trajetórias e bases formativas e gnosiológica na relação entre os/as educadores/as que alfabetizam pessoas jovens e adultas com as formações ofertadas pelo município.

A pesquisa de campo já foi realizada, no período de setembro a novembro de 2023 na rede municipal do município apresentado, que dispõem de 52 escolas que ofertam alfabetização de pessoas jovens e adultas, sendo 15 na zona Urbana e 37 na rural, das quais elegemos 07 escolas (urbanas) em que aplicamos um questionário para 12 educadores/as que atuam como alfabetizadores/as e participaram de formações nos últimos 05 anos. Para a coleta de dados, optamos por questionário fechado para traçar o perfil dos sujeitos e com perguntas abertas que versaram sobre as categorias já mencionadas.

Nossa opção pelo questionário, fundamenta-se na autonomia dos sujeitos para manifestação de suas experiências e percepções, que Gil (1999, p.128), define "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". As perguntas abertas dispõem aos sujeitos mais liberdade e autonomia para responderem as perguntas, usando suas linguagens, percepções e experiências.

Pretendemos tratar os dados obtidos à luz do referencial de análise de conteúdo de Bardin (2004), pois possibilita tratar todo o material textual, dada à necessidade de sua leitura aprofundada e, com isso, permite uma análise ampla dos dados obtidos e pode proporcionar a constituição de agrupamentos de elementos de significados mais próximos, possibilitando a formação de categorias mais gerais de conteúdo. Os dados serão compilados, analisados em seus significados, tendo em vista o desenvolvimento da prática docente.

Considerações finais

Nossa pesquisa maior parte de um contexto em que se busca a analisar a formação continuada dos/as educadores/as-alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas, em Caxias – MA e suas repercussões na prática docente, mas, como já mencionado, para esse resumo, anunciamos nossa opção de concepção de educação contra-hegemônica e consequentemente de formação continua, evidenciando estudiosos nos quais nos ancoramos.

Apontamos ainda neste resumo, a nossa opção de abordagem de pesquisa, a qualitativa e a nossa escolha para trilhar pelo esquema paradigmático de Gamboa, marcamos a técnica de Bardin, como aquela na qual nos sustentamos para tratar os dados e situamos o campo empírico, o quantitativo de escolas que trabalham com alfabetização no município, o número de sujeitos e as categorias a serem apuradas para a discussão, categorias essas extraídas do instrumental de pesquisa questionário.

Concluimos expressando que acreditamos que nossa pesquisa após concluída possa contribuir para mudanças positivas na educação e na formação continuada, continua e/ou em serviço do município pesquisado.

Referências

- ARROYO, M. G. . Novas Configurações no Campo da EJA. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p
- BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação. *In*: ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. BH: Ed. Autêntica, 2011. p. 11-38.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 2013.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades estados, Maranhão**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso: em 08 fev. 2024.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RAMALHO, Betânia. Leite.; NUÑES, Isauro. Betrán.; GAUTHIER Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina. 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 170–176, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.47177. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index/revistagerminal/article>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- SANCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.
- VIÑAL JUNIOR, J. V.; MIRANDA, H. P. Formação do professor para a educação de jovens e adultos: a importância do processo formativo na perspectiva emancipatória. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 473–501, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2850>. Acesso em: 7 jul. 2023.

CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: UMA PESQUISA EM FORMAÇÃO

CONSIDERATIONS ON TEACHER EDUCATION IN THE ELEMENTARY SCHOOL: A RESEARCH IN TRAINING

Débora Wendler de Andrade²⁹⁷

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Marcele da Silva Fernandes²⁹⁸

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Resumo

Este artigo discute dados sobre as participações das professoras dos anos iniciais nas formações, considerando aspectos como perfil, rede em que atua, tipo de formação continuada ofertada, participações nas formações propostas e uma avaliação dessas atividades formativas para a prática docente. Os dados analisados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário *online - google forms*, que está vinculado ao projeto de pesquisa "Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente" (PPDPD), conduzido pelo Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Neste estudo são apresentados dados de respostas de 8 professoras que trabalham na rede pública municipal de ensino da cidade de Pelotas/RS. A coleta de dados da pesquisa ainda está em andamento, uma vez que o questionário *on-line* se encontra aberto, em circulação nas redes sociais, grupos escolares de *whatsapp*, com o intuito de abarcar o maior número de professores. No trabalho, os dados que são apresentados possibilitam reflexões acerca do campo da formação de professores, do desenvolvimento profissional docente e do conhecimento profissional da docência a partir de questões com foco em quem oferece tais atividades formativas, seus desafios, limitações e potencialidades. Na continuidade dos estudos, pretende-se adensar a análise dos dados, realizando um tratamento estatístico descritivo, problematizando questões sobre a descontinuidade das políticas e dos programas de formação e a ausência de espaços coletivos de planejamentos e de estudos na escola assim como a prática cada vez mais frequente de uso da internet e das redes sociais no planejamento das práticas docentes.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Conhecimento profissional da docência. Anos iniciais.

Abstract

This article discusses data on the participation of early years teachers in the training, considering aspects such as their profile, the network in which they work, the type of continuing education offered, participation in the proposed training and an evaluation of these training activities for teaching practice. The data analyzed was obtained through the application of an online questionnaire - google forms, which is linked to the research project "Pedagogical Thinking and Professional Teacher Development" (PPDPD), conducted by the Study Group on the Acquisition of Written Language (GEALE), of the Federal University of Pelotas - UFPEL. This study presents data from the responses of 8 teachers who work in the municipal public school system in the city of Pelotas/RS. Data collection is still in progress, as the online questionnaire is open, circulating on social networks and school WhatsApp groups, with the aim of reaching the largest number of teachers.

297 **Débora Wendler de Andrade**, ORCID: 0009-0004-5501-7472. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua no projeto "Pensamento pedagógico, formação e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais" na condição de bolsista (CAPES) de mestrado em Educação – PPGE/UFPEL. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: coleta dos dados empíricos; concepção e elaboração. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5735605804745665> E-mail: deborahartwig@gmail.com

298 **Marcele da Silva Fernandes**, ORCID: 0009-0004-1687-6979. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da rede municipal de Pelotas nos anos iniciais. Orientadora Educacional da rede estadual do Rio Grande do Sul na cidade de Pelotas. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: coleta dos dados empíricos; concepção e elaboração. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5913277712102975> E-mail: marceledsf@gmail.com

In the paper, the data presented enables reflections on the field of teacher training, teacher professional development and professional knowledge of teaching, based on questions focusing on who offers these training activities, their challenges, limitations and potential. In the continuation of the studies, we intend to deepen the analysis of the data presented here, carrying out a descriptive statistical treatment, problematizing questions about the discontinuity of training policies and programs and the absence of collective spaces and planning and studies in the school as well as the increasingly frequent use of the internet and social networks in the planning of teaching practices.

Keywords: Teacher education. Continuing education. Professional knowledge of teaching. Early Years.

Introdução

O presente trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa "Pensamento Pedagógico e Desenvolvimento Profissional Docente" (PPDPD), conduzido pelo Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, sob coordenação da professora Marta Nörnberg. O GEALE abarca duas principais linhas de pesquisa, uma cujo foco é a criança e sua escrita e, outra, a formação e as práticas docentes. Os dados que serão aqui apresentados decorrem da segunda linha, que estuda a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, observando elementos sobre o seu pensar e fazer pedagógicos.

O projeto, ao qual se vincula este estudo, busca, em sua documentação pedagógica, analisar as razões e vontades que sustentam e orientam a prática de professoras dos anos iniciais, e assim sistematizar características, quer sejam explícitas ou implícitas, de seu pensamento pedagógico. Para fazer esse exercício de análise e sistematização desses aspectos, o projeto conta com dois bancos de dados: Banco de Textos de Professoras (BTP) e Acervo de Materiais Pedagógicos (AMP), os quais possuem em sua composição registros reflexivos, planejamentos, textos temáticos, cadernetas de metacognição, pareceres, portfólios, livros da vida, entre outros. Tratam-se de textos e materiais elaborados por professoras em seus processos de formação inicial e continuada.

Para além desses bancos de dados, foi elaborado, coletivamente, um questionário em formato on-line, pelo *Google Forms*, que servirá como instrumento de coleta de informações que subsidiam pesquisas associadas ao projeto coletivo do eixo formação e práticas docentes, do Geale. De modo amplo, o questionário foi elaborado com o intuito de compreender aspectos sobre a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De maneira mais específica, as questões desse questionário buscam respostas que possibilitem uma discussão acerca dos desafios da formação continuada de professoras dos anos iniciais, das práticas docentes, considerando o período de pandemia Covid-19, e das bases e fontes contribuintes para o conhecimento profissional da docência nos anos iniciais.

Este trabalho objetiva apresentar dados sobre as participações das professoras dos anos iniciais nas formações ofertadas, considerando aspectos como perfil, rede em que atua, tipo de formação continuada ofertada, participações nas formações propostas e uma avaliação dessas atividades formativas para a prática docente, caracterizando os professores da rede municipal de ensino investigada. Os dados analisados foram obtidos por meio do questionário aplicado.

Aporte teórico-metodológico

A fim de refletir acerca do campo da formação de professores, utilizamos como referência alguns autores fundamentais que sustentam a metodologia deste trabalho e sua relevância para a profissão docente. Refletindo sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), percebemos a importância da formação de professores como um processo contínuo, que ocorre durante a vida profissional, "(...) portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa" (FIORENTINI E CRECCI, 2013, p. 13), resultando, assim, em melhorias na prática docente. Contudo, nos deparamos com a dualidade da formação continuada, que é esporádica e, geralmente, realizada num curto período de tempo, quando deveria ser compartilhada, refletida e problematizada pelos pares (FIORENTINI E CRECCI, 2013).

Reconhecemos o professor como protagonista, partindo dele o pensar e o fazer que refletem na qualidade da educação. Para tanto, compartilhamos do pensamento de Marli André, quando escreve: "Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para seus alunos" (2010, p. 176).

Pensamos a formação docente como um processo de mudança de uma identidade individual para uma identidade coletiva criando assim as “comunidades de conhecimento” (NÓVOA, 2022, p. 11), termo este criado para nomear esse processo de transformação urgente, o qual compreende a formação e a profissão docente como interdependentes, em que qualquer movimento contrário desvaloriza o professor, o que o autor chama de “desprofissionalização” (NÓVOA, 2017, p.1109). Lee Shulman reforça essa ideia ao escrever sobre a “amnésia individual e coletiva” que ocorre quando os professores trabalham individualmente, sem discussões e reflexões, sobre suas práticas, e que acabam se perdendo sem registros e trocas entre os pares (2014, p. 212).

Com a análise teórica sobre prática docente percebemos a relevância desta pesquisa dentre tantas discussões sobre as melhorias urgentes no pensar e fazer pedagógicos, ficando assim distante do “professor que se converte num produtor”, descrito por José Gimeno Sacristán como aquele que “faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência” (2002, p.23), fato esse percebido aqui, uma vez que o isolamento do profissional docente e sua formação limitada estão presentes na vida profissional dos professores participantes desta pesquisa.

Além dessas questões, também são abordados aspectos acerca do conhecimento profissional da docência (SHULMAN, 2015). Em relação a esse conhecimento, Nóvoa (2022) destaca a insuficiente reflexão acerca dos professores como detentores e produtores de um conhecimento profissional docente. O autor afirma ser uma questão central a ser considerada e refletida na formação de professores, ressaltando a necessidade da valorização do conhecimento produzido no interior da profissão docente.

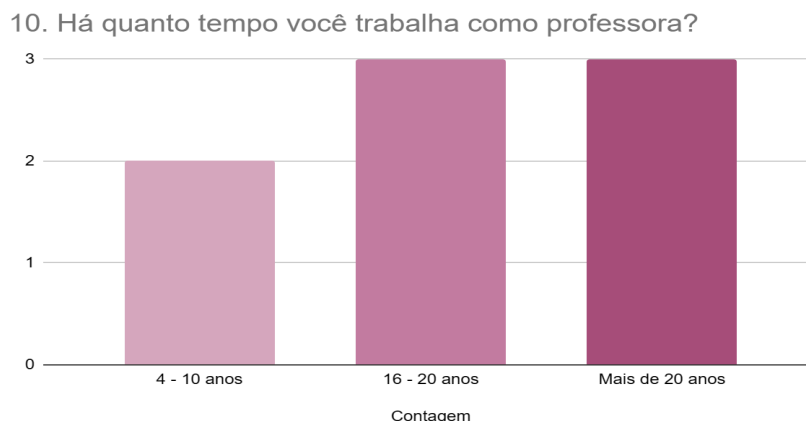
Buscando um panorama geral do profissional docente foi elaborado um questionário *google forms* no final do ano de 2023 com o intuito de coletar informações das professoras dos anos iniciais. O questionário, composto por 36 questões (distribuídas entre abertas, fechadas e mistas), aborda as temáticas de formação de professores, do pensamento pedagógico e do conhecimento pedagógico para a docência nos anos iniciais. Foi divulgado em grupos de *whatsapp* das escolas municipais e dos discentes do Programa de Pós-graduação em Educação, nas redes sociais do grupo de pesquisa e das pesquisadoras, buscando alcançar, assim, o maior número de respondentes. Neste estudo são apresentados dados de respostas de 8 professoras que trabalham na rede pública municipal de ensino da cidade de Pelotas/RS. Os dados revelam contribuições e desafios no campo da formação continuada da atual educação pública.

Resultados e discussões

Considerando a importância de ouvir os professores nesse momento em que na escola há necessidades educativas decorrentes do retorno ao ensino presencial em contexto pós-pandêmico, buscamos apresentar um panorama geral da formação continuada de professores, questionando quem oferece tais atividades formativas, seus desafios, limitações e potencialidades, aspectos analisados até o momento através das respostas das participantes. Nesta seção, apresentamos a descrição dos dados obtidos com base na resposta das primeiras 8 professoras respondentes do Questionário, dadas entre os meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024.

Todas as 8 professoras respondentes possuem graduação, sendo 5 Pedagogas e 3 com licenciatura em Artes Visuais. Em relação à pós-graduação, apenas uma concluiu o mestrado, na área da educação. Ainda a fim de identificar o perfil das professoras respondentes questionou-se sobre o tempo de atuação em sala de aula e as respostas estão representadas na figura 1.

Figura 1 - Gráfico do tempo de atuação como professora



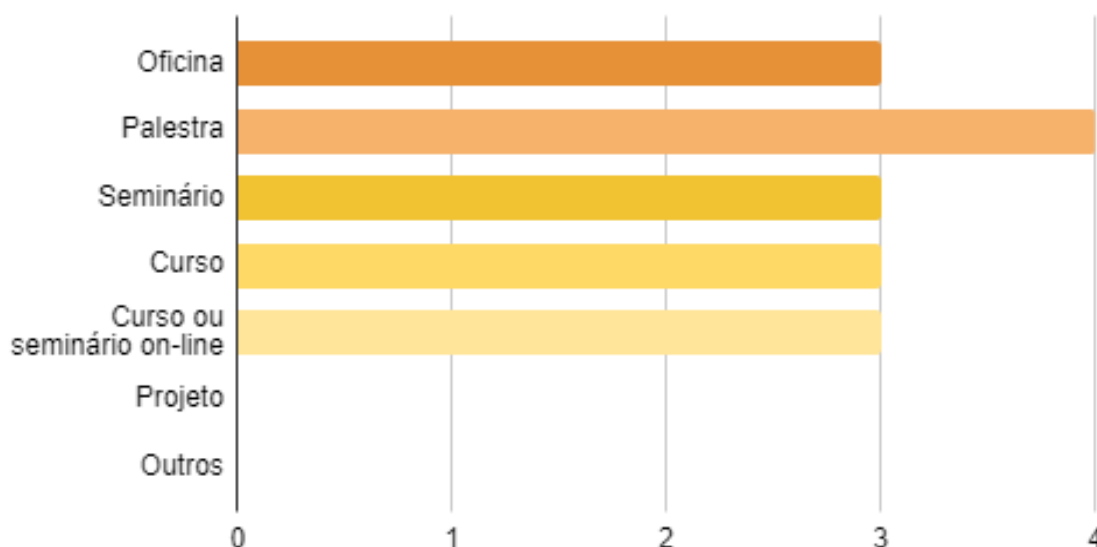
Fonte: elaboração das autoras

No gráfico pode-se perceber que 6 das 8 professoras já trabalham a mais de 16 anos como docentes. Destas 6, 3 docentes possuem mais de 20 anos de carreira no magistério demonstrando suas longas trajetórias no campo da educação, mais precisamente, como docentes de anos iniciais, o que reforça a necessidade de um olhar especial para os planos de carreira, pois percebemos a profissionalidade dessa categoria no momento em que se comprometem por longos períodos fazendo dessa atividade sua profissão. Como destaca Nóvoa (1999), é urgente pensar em estratégias que venham a auxiliar o acesso desses profissionais à formação de qualidade e que de fato contribua para a prática docente pensando também no extenso tempo de carreira a que estão submetidos alguns professores, seja através de maior autonomia e/ou a possibilidade de participação em formações que façam sentido em sua prática docente diária e, sobretudo, coloquem em evidência os conhecimentos que já produziram sobre o ensino.

Uma das questões presentes no questionário buscava identificar essa participação das professoras nas atividades de formação continuada oferecidas. Das 8 professoras, 5 afirmam ter participado. Com o retorno obtido, nesse recorte, podemos perceber que as formações das quais as professoras participaram foram oferecidas, em sua totalidade, pela Secretaria Municipal de Educação.

A fim de identificar quais são as modalidades dessas atividades de formação continuada propostas, elencou-se no questionário algumas sugestões que as professoras pudessem marcar. Tratavam-se de caixas de seleção, permitindo que a mesma professora pudesse marcar mais de uma opção. Podemos ver opções marcadas na figura 2.

Figura 2 - Gráfico das modalidades de formação continuada

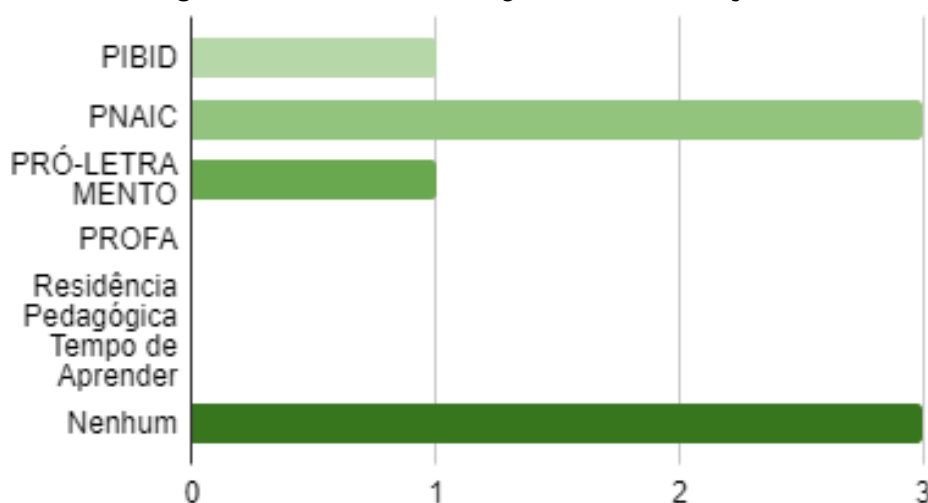


Fonte: elaboração das autoras

São palestras, seminários, cursos e oficinas de curta duração, o que nos permite refletir acerca da qualidade limitada e do impacto dessas formações na prática docente. Quando instigadas a comentar sobre essas atividades e modalidades, as professoras apontam que "serviram de suporte e embasamento prático e teórico", porém fazem essa crítica ao curto período, o que impede a possibilidade de reflexão e troca, como frisado neste comentário: "As propostas são boas, mas temos pouco tempo para discussões e troca entre os colegas". Retomamos aqui os debates sobre a importância de reforçar o coletivo e a troca entre os profissionais da educação, o que se torna inviável em formações de curta duração e sem o devido estreitamento e continuidade da relação dos professores da rede e o não acesso desses profissionais da educação à pós-graduação.

Outra questão que buscava identificar aspectos relacionados à formação continuada, elencou alguns programas de formação e questionava sobre a participação das professoras em alguns deles. Nesta questão também era possível marcar mais de uma opção. A figura 3 representa as respostas das professoras.

Figura 3 - Gráfico dos Programas de formação



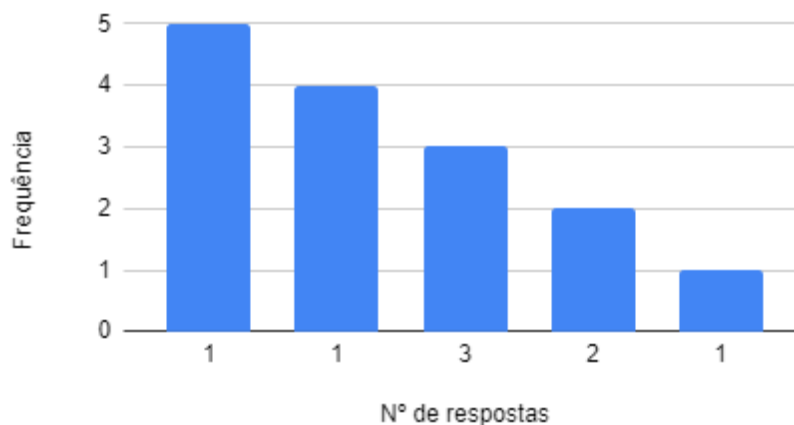
Fonte: elaboração das autoras

Podemos perceber que 3 das 8 professoras participaram do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse programa de formação foi um compromisso assumido pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com universidades públicas, Estados e Municípios, que teve a intenção de alfabetizar crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Ele intentava contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores, tendo o entendimento de que a formação do professor não se encerra na conclusão de sua graduação e, sim, se dá constantemente na sala de aula. O PNAIC tinha como um de seus eixos de atuação a formação continuada de professores alfabetizadores, com o objetivo de ampliar as discussões sobre as várias áreas do conhecimento, realizando formações em que se utilizavam aportes teóricos e metodológicos que possibilitassem que os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização fossem atingidos (GRANDO, NÖRNBERG, 2018). Além das ações de formação, pelo programa também foram distribuídos, para as escolas, materiais pedagógicos como caixas de jogos e acervos de livros didáticos e literários.

A fim de refletir sobre a contribuição dos materiais oriundos de programas de formação como o PNAIC e outros, conforme sinalizados pelas professoras, solicitou-se que elas indicassem com que frequência esses materiais estavam presentes na elaboração do seu planejamento, numa escala de 1 a 5, em que 1 representa menor frequência e 5 uma maior frequência. Podemos observar, nas respostas da figura 4, que a maioria das professoras pouco utilizam os materiais disponibilizados, mesmo partindo de investimentos são materiais que não permanecem como referência no processo de planejamento, espaço esse ocupado muitas vezes por sites, aplicativos ou redes sociais.

Figura 4 - Gráfico da frequência de utilização dos materiais dos Programas de formação no planejamento do professor



Fonte: elaboração das autoras

Considerando que os programas de formação, em sua maioria, ocorrem em um período de tempo maior, levam um alto investimento, compreende-se a relevância de estudar e avaliar continuamente as contribuições e os impactos que esse e outros programas de formação têm na prática pedagógica. Nessa direção, questionou-se de que maneira e em que medida as atividades formativas dos programas contribuíram para a formação dos professores participantes, em que avaliavam, também numa escala de 1 a 5, a contribuição para: a) a formação profissional; b) a formação pessoal; c) os estudos sobre os conteúdos necessários para o ensino nos anos iniciais; d) mobilizar novas ideias e conhecimentos para adaptar à minha sala de aula; e) a reflexão sobre a própria prática; f) os estudos e as leituras teóricas (livros, capítulos de livros, artigos, etc...); g) colocar em operação os conceitos e procedimentos próprios da alfabetização no planejamento das atividades; h) proporcionar um espaço de socialização e troca de experiências com os demais professores. As respostas das professoras demonstraram que as atividades formativas contribuíram, em maior medida, para os estudos sobre os conteúdos necessários para o ensino nos anos iniciais, para mobilizar novas ideias e conhecimentos para adaptar à minha sala de aula e para a reflexão sobre a própria prática.

Pesquisas que estão sendo desenvolvidas no âmbito do Geale e do projeto de pesquisa coletivo, em andamento, buscam analisar, compreender e discutir essas contribuições em cada um dos aspectos acima citados.

Para além da contribuição das formações, suas atividades e materiais, questionou-se também sobre a contribuição de outras fontes presentes no planejamento e na prática pedagógica das professoras. Duas fontes bastante frequentes, apontadas pelas respondentes, são as redes sociais e as atividades disponíveis na Internet (*blog*, páginas de *web*, *youtube*). Novamente as professoras precisavam marcar a frequência, considerando a escala de 1 a 5. Com as respostas, percebemos que 5 das 8 respondentes utilizam com frequência as redes sociais para elaborarem o seu planejamento. Dentre as páginas de internet e redes sociais mais acessadas para consulta, as respondentes destacam "*Whatsapp, Google, Pinterest, Canva, Instagram, Telegram*". Aspectos relacionados ao uso da internet e das redes sociais como fontes para o planejamento também serão discutidos e problematizados em trabalhos futuros.

Considerações finais

Sugere-se, considerando o tema do V Simpósio, apontar indicativos sobre as contribuições dos estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa para o desenvolvimento do campo da formação de professores, bem como agenda de investigação e/ou interesses temáticos futuros. A coleta de dados da pesquisa ainda está em andamento, uma vez que o questionário *on-line* segue aberto e em circulação nas redes sociais, grupos escolares de *whatsapp*, com o intuito de abarcar o maior número de professores, a fim de ser o mais fiel possível nas análises que decorrem deste retorno.

Com ele, buscamos investigar a formação e as fontes que orientam as práticas docentes, desde suas perspectivas até seus desafios e, mais especificamente, na área da formação continuada de professores. Compreendemos esta como fundamental para a manutenção de uma educação pública e de qualidade para todos, perpassando pela necessária formação e, portanto, valorização dos professores.

Na continuidade dos estudos, pretende-se adensar a análise dos dados aqui apresentados, realizando um tratamento estatístico descritivo. Para isso, apontamos duas questões que nos interessa problematizar em estudos próximos: A descontinuidade de políticas e programas de formação pode ser a razão para que materiais oferecidos no âmbito desses programas não sejam adotados como orientações e/ou uso no ensino? A ausência de espaços coletivos e de planejamentos e estudos na escola seria a razão da internet e das redes sociais aparecerem como fontes para a organização das práticas docentes?

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33 n.3, p. 174-181, set./dez 2010.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11–23, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**, Fac. Educ. UFG [on line], vol 27 (2), pp 21-28, jul/dez, 2002.

GRANDO, K. B.; NÖRNBERG, M. Formação de professores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: NÖRNBERG, Marta *et al.* (Orgs.) **O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada**. vol 2. Porto Alegre: Evangraf, 2018, p. 19-40.

NÓVOA, A. **Conhecimento profissional docente e formação de professores**. Rev. Bras. Educ., v. 27, 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v.47, n. 166, p.1106-1133 out./dez.2017.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A.(Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2^a edição, 1999, p. 13-34.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, 2015.

**PESQUISA COM PROFESSORES INICIANTES: UM ESTUDO SOBRE
INDUÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DO GEPED/UFRJ**

**RESEARCH WITH BEGINNING TEACHERS: A STUDY ON
PROFESSIONAL INDUCTION WITHIN THE SCOPE OF GEPED/UFRJ**

Ingrid Fernandes²⁹⁹

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – GEPED

Roberta Rodrigues³⁰⁰

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – GEPED

Leticia Oliveira Souza³⁰¹

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – GEPED

Giseli Barreto da Cruz³⁰²

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – GEPED

Resumo

Este trabalho decorre de uma pesquisa inscrita no campo da formação docente, que buscou analisar as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores que estão em seus primeiros anos de exercício profissional. O problema investigativo foi delineado em torno da seguinte questão: Como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional? Teórica e metodologicamente, o estudo se baseou na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (Josso, 2006). Assim, as narrativas construídas pelos professores participantes acerca da sua experiência durante o seu período de inserção profissional se constituíram num dispositivo de pesquisa-formação. Foi conduzida em contexto interinstitucional, por meio de três universidades públicas a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Universidade Estadual do Ceará (UECE); contudo este trabalho diz respeito ao que foi desenvolvido no núcleo UFRJ. A articulação dialógica entre o tema e seu problema, teorizações e narrativas construídas pelos participantes permitiu depreender seis eixos analíticos: grupos de formação; seus sujeitos, fazeres-saberes; disposição/envolvimento dos participantes; entrada na escola como

299 **Ingrid Fernandes**, ORCID: 0000-0003-1061-4973. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da rede municipal de educação de Maricá/RJ. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Contribuição de autoria: Elaboração e edição do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402070054085952> E-mail: ingridfernandes.jc@gmail.com

300 **Roberta Pereira de Paula Rodrigues**, ORCID: 0000-0003-1687-7838. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE-UFRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq) Contribuição de autoria: Elaboração, edição e revisão do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7054171186988045> E-mail: robertapdepaularodrigues@gmail.com

301 **Leticia Oliveira Souza**, ORCID: 0000-0002-5078-0362. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da educação especial. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Contribuição de autoria: Elaboração e edição do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1042794152045585> E-mail: leticiaoliveira.s.aufrij@gmail.com

302 **Giseli Barreto da Cruz**, ORCID: 0000-0001-5581-42. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da UFRJ vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Contribuição de autoria: Coordenação da pesquisa, escrita e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5755499489661099> E-mail: giselicruz@ufrj.br

professor; dificuldades e desafios enfrentados; caminhos trilhados para a sobrevivência e estabilidade na docência; e perspectivas de indução. Os achados da pesquisa corroboram para compreender a importância de um acompanhamento efetivo, sistemático, intencional e multidimensional em relação ao professor iniciante, transcendendo as dimensões de educabilidade e adentrando em uma perspectiva formativa que favoreça o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Indução Docente. Pesquisa-Formação. Narrativa Docente. Inserção Profissional. Professor Iniciante.

Abstract

This work stems from a research inscribed in the field of teacher education, which sought to analyze the possibilities and challenges of peer induction for the action and reaction of teachers who are in their first years of professional practice. The investigative problem was outlined around the following question: How does peer induction mediated by research contribute to the action and reaction of teachers in relation to the difficulties that affect teaching in their first years of professional practice? Theoretically and methodologically, the study was based on narrative research (Clandinin; Connelly, 2015), from the perspective of narrative as an (auto)biographical activity (Delory-Momberger, 2016), which translates into research-training (Josso, 2006). Thus, the narratives constructed by the participating teachers about their experience during their period of professional insertion constituted a research-training device. It was conducted in an interinstitutional context, through three public universities, namely: Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ); Federal University of Santa Catarina (UFSC); and State University of Ceará (UECE); however, this work is related to what was developed at the UFRJ center. The dialogical articulation between the theme and its problem, theorizations and narratives constructed by the participants allowed us to deduce six analytical axes: training groups: their subjects, doing-knowledge; willingness/involvement of participants; entry into school as a teacher; difficulties and challenges faced; paths taken for survival and stability in teaching; and induction perspectives. The findings of the research corroborate the understanding of the importance of an effective, systematic, intentional and multidimensional follow-up in relation to the beginning teacher, transcending the dimensions of educability and entering into a formative perspective that favors the professional development of teachers.

Keywords: Teacher induction; Research-Training; Narratives, teacher; Professional insertion; Beginning teacher.

Introdução

A pesquisa interinstitucional e multicêntrica intitulada "Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional", ocorreu durante os anos de 2019 a 2022 e teve amparo do Edital Universal CNPq 28/2018, registrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética da UFRJ (Parecer nº 3.315.899), instituição sede da coordenação geral dessa iniciativa.

Com representação de distintas universidades públicas de diferentes regiões do Brasil, contou com a atuação de três núcleos investigativos representados por grupos de pesquisas, a saber: i- Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ - Região Sudeste), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz; ii- Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), da Universidade Estadual do Ceará (UECE - Região Nordeste), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias; iii- Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - Região Sul), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold. Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa, circunscrito ao âmbito do Geped, núcleo da UFRJ.

O início da docência constitui momento singular na trajetória profissional de um professor. Trata-se de uma fase marcada por múltiplas, intensas e tensas aprendizagens práticas da profissão, em que perguntas aparentemente triviais sobre o que fazer e como agir interpelam as ações e reflexões do novato na carreira. Conforme discutem Cruz, Batalha e Campelo (2023), conhecer a classe, o currículo e o contexto escolar, assim como planejar adequadamente o processo ensino-aprendizagem são algumas das tarefas docentes que, apesar de básicas e coletivas, apresentam muita complexidade e investimento individual, sobretudo para aqueles que ainda não constituíram um repertório de referências.

Em vista disso, desponta cada vez com mais força entre nós a importância e a necessidade de programas de apoio e acompanhamento ao professor iniciante. Esses programas têm sido denomi-

nados pela área de indução docente com a finalidade de favorecer o acompanhamento formativo do professor durante a sua inserção profissional. (Cruz *et al*, 2022; Beca; Boerr, 2020; Marcelo; Vaillant, 2017; Ávalos, 2012).

Tais programas, na medida em que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e formação podem, por um lado, ajudar a reduzir o peso dessa fase e por outro, fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é envolver-se em uma dinâmica de autoformação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, defendemos a indução docente como formação específica nessa fase, trazida por diferentes estratégias voltadas para o acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional. Parte-se do entendimento de que integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares, pode constituir um processo de indução profissional docente (Cruz; Farias; Hobold, 2020; Cruz; Paiva; Lontra, 2023; Cruz; Batalha; Campelo, 2023).

Ao contrário de uma perspectiva de formação para aplicação no contexto de trabalho, a concepção da pesquisa COM professores se fortalece na compreensão da pesquisa-formação (Josso, 2006) como estratégia de indução profissional que potencializa a relação entre os pesquisadores e os participantes durante a construção coletiva de narrativas sobre a docência.

Nesse cenário e com base nessa concepção de indução, o problema da pesquisa foi delineado em torno da seguinte questão: Como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional? O estudo se propôs, assim, a investigar por meio de uma pesquisa-formação as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional.

Aporte teórico-metodológico

O estudo em relato se baseou teórica e metodologicamente na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), enquanto atividade (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (Josso, 2006). Assim, a pesquisa com professores iniciantes foi encaminhada de modo que, ao narrarem acerca de sua experiência durante o seu período de inserção profissional, as narrativas orais e escritas construídas e compartilhadas coletivamente se constituíram como um dispositivo de pesquisa-formação.

Tal definição metodológica advém da compreensão de que essa modalidade de pesquisa é em essência formadora dos sujeitos que dela participam, visto que muito mais do que relatar, os sujeitos ao narrarem suas histórias, visibilizam a própria experiência, afetando e sendo afetados sobre aquilo que relatam de si. A narrativa enquanto atividade (auto)biográfica produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação.

Tendo por finalidade investigar as possibilidades e desafios da indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional, foram definidos objetivos estratégicos para conduzir os passos da pesquisa, a saber: i- instalar Grupos de Formação (GFs) para acompanhar professores em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino por meio de uma perspectiva investigativa e colaborativa; ii- desenvolver iniciativa de pesquisa-formação voltada para indução profissional com foco no enfrentamento das dificuldades que afetam a docência dos professores participantes; e iii- analisar as narrativas de professores em situação de inserção profissional docente, no contexto dos GFs.

Para atender à questão investigativa, a pesquisa foi organizada em três etapas: primeiramente, em caráter preparatório, foram realizados estudos e seminários institucionais e interinstitucionais, além da organização dos GFs e da seleção dos sujeitos. A segunda etapa voltou-se para implementação dos GFs, com foco exclusivo na pesquisa-formação. E, finalmente, a terceira etapa se dedicou à análise interpretativa do material produzido na segunda etapa, com vistas a sistematizar as constatações da pesquisa.

Cada núcleo da pesquisa contou com a participação de estudantes de graduação, pós-graduação e com professores da educação básica e superior na construção das pautas, preparação de material e desenvolvimento dos GFs. Assim, com o propósito de criar entre um e três GFs em cada

estado, em redes públicas de ensino únicas ou diferentes, os GFs reuniram de 3 a 12 professores iniciantes. Ao todo, com os três núcleos, a pesquisa-formação teve alcance de 68 professores iniciantes.

A principal característica dos GFs consistiu no acompanhamento assistido do professor em situação de inserção na docência da Educação Básica em escola pública. Nesses grupos foi desenvolvida a pesquisa-formação com fins de indução profissional a partir de uma dinâmica de encontros orientados pela estratégia de "encomendas de escrita", do tipo cartas pedagógicas, mensagens, cartas a professores que ingressam na docência, registro de cenas sobre a chegada nas escolas, registro dos desafios e de formas de superação. As "encomendas de escrita" funcionaram como caminho de registro reflexivo, produzido anteriormente a cada encontro, e trabalhado neles próprios, proporcionando momentos de discussão-reflexiva.

Na terceira e última etapa da investigação, foi realizada a análise do material produzido durante os GFs. A articulação dialógica entre o tema e seu problema, teorizações e narrativas construídas pelos participantes permitiu analisar 6 temáticas: i) grupos de formação: seus sujeitos, fazeres-saberes; ii) disposição/envolvimento dos participantes; iii) entrada na escola como professor; iv) dificuldades e desafios enfrentados; v) caminhos trilhados para a sobrevivência e estabilidade na docência; e vi) perspectivas de indução.

A pesquisa-formação no âmbito do GEPED

No âmbito do núcleo da UFRJ houve a organização em dois grupos, o GF-Niterói e o GF-Rio, sendo o primeiro restrito aos docentes da rede municipal de educação de Niterói/RJ e o segundo com professores de distintas redes de ensino. Essa configuração foi uma escolha intencional, no sentido de, por um lado, olhar mais detidamente para a realidade de um sistema municipal de ensino, cuja política educacional tem priorizado a expansão da sua rede de escolas e, consequentemente, de seu corpo docente, alcançando o patamar de mais de 90% de professores efetivos. É o caso do GF-Niterói, constituído por 10 professores recém-empossados em escolas da rede municipal de educação desse município, que, no cenário estadual, se destaca pelo fortalecimento de princípios que inscrevem a formação do corpo docente como elemento significativo da sua concepção pedagógica. Por outro lado, olhar para o entrelaçamento de várias redes de ensino e depreender o que é comum e o que é singular de cada contexto no tocante à inserção profissional. É o caso do GF-Rio, constituído por 19 professores de escolas públicas filiadas às redes municipais de Araruama (1), Maricá (1), Paracambi (1), Rio de Janeiro (14), Saquarema (1) e Silva Jardim (1).

A escolha dos professores participantes se deu por meio de edital público de seleção, cujos critérios estabelecidos foram: a) ser professor efetivo de uma instituição pública de ensino; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) atuar em uma das seguintes etapas da Educação Básica e suas respectivas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; d) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional; e) apresentar justificativa sobre seu interesse em participar da formação.

Na composição dos GFs predominou o gênero feminino (14) e um perfil etário entre 23 e 46 anos. Em relação à formação inicial, sobressaiu o curso de Pedagogia, perfazendo um total de 13 professores. História, Geografia e Ciências Biológicas foram outras licenciaturas cursadas por um docente em cada uma delas. A maior parte dos professores (13) era oriunda de instituições públicas de formação inicial.

No que diz respeito ao segmento de atuação profissional, observamos maior incidência na primeira etapa do Ensino Fundamental, com 10 docentes nele atuando, enquanto 3 docentes trabalham com o segundo segmento do Ensino Fundamental e o mesmo quantitativo com a Educação Infantil. Cabe registrar que um dos participantes do GF-Rio atuava concomitantemente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio e um integrante do GF-Niterói atuava na Educação Infantil e Educação Inclusiva. O tempo de atuação profissional variou entre um e cinco anos.

Nos dois grupos (GF-Niterói e GF-Rio), a pesquisa-formação aconteceu de forma articulada a uma ação de extensão universitária intitulada "Formação de professores: Narrativas do agir e reagir nos primeiros anos de docência", que, além de conferir a todos os envolvidos um certificado de participação, também foi contemplada, na instituição de Ensino Superior na qual foi registrada, com uma bolsa de extensão.

Os encontros aconteceram, em virtude do contexto pandêmico, de modo virtual com uma periodicidade quinzenal, no decorrer de um período acadêmico, articulando discussões sobre temáticas que comportavam a inserção profissional a partir das narrativas dos professores iniciantes

participantes. Dois grupos distintos planejaram e mediaram os encontros e a dinâmica remota afetou diretamente o envolvimento e a disposição dos participantes, os mesmos passavam seus dias atuando virtualmente e quinzenalmente encontravam-se, ainda no contexto virtual, para participarem da pesquisa-formação. Mesmo com as limitações impostas pelo formato remoto, no decorrer dos encontros houve a expansão da mutualidade e do diálogo na medida em que a escuta, partilha e reflexão eram estimuladas e vivenciadas.

Da pesquisa foi possível depreender as marcas das possibilidades e impossibilidades do espaço-tempo pandêmico – a expressão dos olhares pelos retângulos, e não raro a necessidade de se manterem com as câmeras fechadas, os ruídos externos pelos problemas de conexão enfrentados pelos participantes. A arte em suas variadas formas de expressão – pintura, música, literatura – tornou-se parte do enredamento do grupo, pelo seu potencial que fala por si, como linguagem de formação e ainda mais pela capacidade de ressignificar o distanciamento provocado pela pandemia.

A partir do atravessamento das vulnerabilidades de cada participante, a pesquisa possibilitou a construção coletiva de conhecimentos novos e a ressignificação das experiências compartilhadas. Conforme Souza (2006), demarca-se, assim, uma postura que se distanciava da proposta de dar soluções ou, ainda, da afirmação de um espaço em que se configuram relatos egocentrados, dando força a uma suposta cisão da teoria e da prática.

No movimento *vida pesquisa narrativa formação* (Bragança, 2018), consideramos que essa pesquisa-formação possibilitou um lugar de encontros propícios ao debate e conversas formadoras entre professoras em diferentes estágios de desenvolvimento profissional sobre situações vivenciadas nas escolas, sobre a educação de um modo geral, sobre a vida, sobre a docência.

Acentua-se, assim, a potência dos encontros de formação, tendo em vista a disposição e o envolvimento das participantes para narrar a sua experiência docente no momento de inserção profissional e de escutar as narrativas das colegas e sobre elas refletir e criar outras maneiras de ser e estar na docência, em um tempo assolado por uma pandemia.

A entrada na escola como professor é marcada por tensões, questões desafiadoras e aprendizagens significativas. As narrativas docentes deixam perceber recepções gentis e cordiais, no entanto, não se manifestaram para além do aspecto da educabilidade. Lahtermaher (2021) nos auxilia a refletir sobre a necessidade de distinguirmos acolhimento afetivo e profissional. Enquanto o afetivo se volta para questões de educabilidade, o segundo é contributivo, efetivamente, para lidar com os desafios que interpelam o professor iniciante.

No que diz respeito às dificuldades e aos desafios enfrentados no início da carreira, as narrativas incidem sobre as condições e a sobrecarga de trabalho, intensificadas em função do trabalho remoto, em face da pandemia. A influência de problemas econômicos e sociais no cotidiano escolar e a pouca organização da escola e da rede também foram elencadas enquanto questões desafiadoras.

Para além das dificuldades e desafios, nos debruçamos sobre como os professores lidavam com eles, quais estratégias eram mobilizadas. Cinco delas foram depreendidas: i- o exercício da mutualidade e a partilha entre pares; ii- a força da formação continuada; iii- a prática reflexiva e a escuta de si e dos outros; iv- o cuidado com o planejamento da prática pedagógica e v- a docência compartilhada. Considerando-as, buscamos refletir sobre possíveis indícios de indução docente, isto é, acompanhamento intencional e sistemático ao professor iniciante.

Na perspectiva de compreender tais indícios por meio da pesquisa-formação, uma característica formativa se destacou nas narrativas dos/as participantes. Eles/as falam sobre como participar de encontros dessa natureza contribuiu para o desenvolvimento da investigação da sua própria prática (Cochran-Smith, 2012). Ademais, a forma pela qual os/as professores/as de ambos os grupos descreveram seus pensamentos, reflexões, dúvidas e aprendizados foi a escrita de um diário reflexivo. A estratégia adotada teve por objetivo fomentar a escrita de si de forma autoral, demonstrando ser um espaço de construção de conhecimentos, de partilhas e de formação.

As constatações indicam, assim, que a pesquisa-formação se confirmou como um dispositivo profícuo de indução docente e de (trans)formação no processo de vivê-la coletivamente, posto que a formação por ela engendrada se traduziu em um percurso de reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional.

Considerações finais

A pesquisa permite compreender que apesar de não haver um movimento sistemático de indução profissional nas escolas há um reconhecimento das lacunas e dificuldades por parte dos/as professores iniciantes que buscam na pesquisa-formação uma forma de apoio. Por sua vez, a

pesquisa-formação demonstrou ser um espaço com indícios de indução profissional, ocupando um lugar formativo importante para professores/as em processo de inserção profissional docente.

Os achados da pesquisa corroboram para compreender a importância de um acompanhamento efetivo, sistemático, intencional e multidimensional em relação ao professor iniciante, transcendendo as dimensões de educabilidade e adentrando em uma perspectiva formativa que favoreça o desenvolvimento profissional docente.

Conclui-se, assim, que o início da carreira docente, em meio ao exercício por parte do professor de um novo papel social e em face da ausência ou insuficiência do apoio recebido, carece de uma ação formativa específica e intencional. A pesquisa confirma o nosso entendimento de que esse apoio não pode ser confundido como uma prática compensatória, mas, corresponder a uma política ou programa de formação comprometidos com o desenvolvimento profissional docente.

Referências

ÁVALOS, B. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. *In Anais do 3º Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago do Chile, 2012.

BECA, C. E., & BOERR, I. Políticas de inducción a profesores nóveles: Experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4683111, 2020.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (Orgs.). Pesquisa narrativa (auto) biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAM-SMITH, Marilyn. **A tale of two teachers**: Learning of teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, Indianápolis, v. 48, n. 3, p. 108-122, july-sept, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da; 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*, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bOwix1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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, p.1-19, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 01 de mar. 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da; BATALHA, Cecília Silvano; CAMPELO, Talita da Silva. Sentimentos Que Atravessam a inserção Profissional Docente: Da frustração à ação. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023133, 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. Recordar é preciso: memórias dos afetamentos de uma Pesquisa-Formação com professores iniciantes. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 20, p. 01-24, 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 1, n. 1, p. 133-147, 11, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v 32 n 2, p. 373-383, 2006.

LAHTERMAHER, F. Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional. Rio de Janeiro 2021. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 294, Rio de Janeiro, 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, no 166, p. 1224 a 1249, out-dez, 2017.

SOUZA, Elizeu C. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 135- 147.

MEMÓRIAS E REFLEXÕES: POTENCIALIDADES DA NARRATIVA DE PROFESSORES INICIANTE NO CONTEXTO DO GEPED/UFRJ

MEMORIES AND REFLECTIONS: POTENTIALITIES OF BEGINNING TEACHERS' NARRATIVES IN THE CONTEXT OF GEPED/UFRJ

Letícia Oliveira Souza³⁰³

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - Geped

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes³⁰⁴

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - Geped

Marcela Souza da Costa³⁰⁵

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - Geped

Marilza Maia de Souza de Paiva³⁰⁶

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - Geped

Resumo

O presente artigo articula pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Geped/UFRJ/CNPq), que têm a pesquisa narrativa como escolha epistêmico-metodológica. O objetivo principal é relacionar os pressupostos epistemológicos do Geped à abordagem metodológica utilizada nas pesquisas materializadas no grupo. Fundamenta-se em Clandinin e Connelly (2015), na compreensão da narrativa como forma de investigação que privilegia a singularidade dos sujeitos e das experiências narradas, bem como fonte de investigação adequada à produção de conhecimentos no campo da formação de professores. Na perspectiva de que os professores são produtores de conhecimento e que o início da docência é uma fase primordial em suas vidas e que marca a continuidade ou a desistência da profissão, três pesquisas são apresentadas, a saber: i- Narrativas de professoras iniciantes em turmas de alfabetização; ii- Narrativas de pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade do ensino; iii- Narrativas de professoras em situação de inserção profissional em uma escola básica da rede federal de ensino do Rio de Janeiro. A entrevista narrativa é o procedimento metodológico principal nessas investigações que destacam o caminho percorrido em cada uma delas na produção dos textos de campo, que se constituem da

303 **Letícia Oliveira Souza**, ORCID: 0000-0002-5078-0362. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora da educação especial. Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFRJ. Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores/UFRJ. Contribuição de autoria: elaboração, edição e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1042794152045585>
E-mail: leticiaoliveira.s.aufrj@gmail.com

304 **Ingrid Cristina Barbosa Fernandes**, ORCID: 0000-0003-1061-4973. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação). Professora da rede municipal de educação de Maricá. Educação pelo PPGE/UFRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores/UFRJ. Contribuição de autoria: elaboração, edição e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402070054085952>
E-mail: ingridfernandes.jc@gmail.com

305 **Marcela Souza da Costa**, ORCID: 0009-0009-1085-8805. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora do ensino fundamental do Colégio Pedro II. Mestranda pelo PPGE/UFRJ. Colaboradora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores/UFRJ. Contribuição de autoria: elaboração, edição e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0966907123953367>
E-mail: marcelacosta@cp2.g12.br

306 **Marilza Maia de Souza de Paiva**, ORCID: 0000-0002-3753-2276. Professora da escola básica, atua nos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Pedro II. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pesquisa no campo da inserção profissional docente. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores (Geped). Contribuição na elaboração, edição e revisão deste texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8122979363347282>
E-mail: marilza.maia@gmail.com

congruência da teoria e da temática da pesquisa com as experiências narradas pelos sujeitos. Nas conclusões, é reforçada a unicidade teórico-epistemológica que marca os três estudos que buscam compreender aspectos da formação docente localizados nos primeiros anos na carreira tendo a narrativa como a forma de conduzir a investigação.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa. Inserção Profissional. Professor Iniciante. Grupo de Pesquisa.

Abstract

This article dialogues with the research carried out within the scope of the Group of Studies and Research in Didactics and Teacher Training (GEPED), from the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro. From the perspective that teachers are producers of knowledge and that the beginning of teaching is a primordial phase in their lives, we aim to present investigations developed within the group that are related to narrative research. Theoretically Clandinin and Connelly (2015) support narrative as a theoretical epistemological conception of education research. Three researches are presented, namely: i- Narratives of beginning teachers in literacy classes, ii- Narratives of beginning pedagogues and the multidisciplinary of teaching and iii- Narratives of teachers in a situation of professional insertion in a basic school of the federal education network. The work relates the epistemological assumptions of Geped, specifically with regard to narrative research, with three investigations defended in different years. The studies sustain the narrative as a source of investigation that privileges the singularity of the subjects and the experiences narrated. They conclude that the narrative itself is not only a research method, but a theoretical-epistemological approach in the understanding of the experiences narrated by the subjects.

Keywords: Narrative Inquiry. Professional Insertion. Beginner Teacher. Research Group.

Introdução

O texto apresentado envolve três estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob coordenação da professora Dra. Giseli Barreto da Cruz, que, desde 2009, desenvolve pesquisas no âmbito dos fazeres e saberes docentes.

No compasso das produções mais recentes desenvolvidas a partir de investigações do grupo (Cruz; Paiva; Lontra, 2023; Cruz; Paiva; Lontra, 2021), os estudos aqui apresentados enfatizam a abordagem metodológica fincada na pesquisa narrativa pela sua adequação à produção de conhecimentos no âmbito da formação docente. No decorrer da apresentação, portanto, damos ênfase ao escopo teórico-metodológico no qual se fincam as três pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo, com destaque à compreensão de imprescindíveis para a entrada e movimentação no campo.

Finalizamos com destaque à defesa que temos sustentado, a partir das contribuições de Cruz, Farias e Hobold (2020), Cruz (2019, 2020) e Marcelo (2012), que a docência se constitui na relação entre os pares, numa perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo, logo, o período inicial da carreira docente precisa ser sustentado com programas sistemáticos e permanentes que permitam a formação para além de formações temporárias.

A pesquisa narrativa como aporte teórico-epistemológico

O entendimento de formação docente que baliza os estudos circunscritos no Geped condiz com a perspectiva de que professores são produtores de conhecimento, portanto, profissionais do ensino. Assim, no entendimento de que "todos participam do processo que, sem hierarquia, respeitam diferentes formas de conhecimento e pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração" (Cruz; Paiva; Lontra, 2023, p. 6), a pesquisa narrativa tem sido o escopo epistêmico-metodológico que vem alinhavando pesquisas de dissertações e teses no grupo.

Nesse sentido, temos recorrido, em especial, ao potencial formativo da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) para fundamentar nossa movimentação nos contextos pesquisados, com especial atenção ao aspecto da singularidade das experiências narradas que se tecem na coletividade social (Josso, 2004).

Com ênfase nas entrevistas narrativas (Souza, 2011) como procedimento metodológico não estruturado, procuramos alinhavar as conversas com professores por meio de eixos temáticos, priorizando espaços-tempo em que os sujeitos possam falar de si e de seus percursos formativos. Dois aspectos principais da entrevista narrativa, no nosso modo de nos movimentar no campo, são, portanto, ressaltados aqui: i) centralidade de eixos temáticos, segundo os temas das pesquisas, os

quais orientam as perguntas-guia no movimento das pesquisadoras no campo; ii) como ocorre o nosso exercício interpretativo, a partir da correlação das narrativas das participantes com as teorias que embasam os estudos e a nossa própria narrativa.

Os três estudos desenvolvidos no âmbito do grupo e apresentados aqui trazem distintos enfoques e objetivos. O foco aqui está no ponto em que se articulam: pesquisas com professores iniciantes pela via da pesquisa narrativa. De modo geral, os sujeitos envolvidos nos estudos são professores recém-licenciados que concluíram seus cursos de Pedagogia ou uma licenciatura específica e começaram a atuar na rede pública de ensino municipal, estadual ou federal, com experiência profissional de um período de até 6 anos. Esse tempo é considerado, tendo em vista que a literatura não apresente consensualidade no que tange a duração do período de inserção profissional docente. A entrevista narrativa é a estratégia metodológica principal nas pesquisas, que trazem narrativas construídas entre os anos de 2020 e 2024. Vale destacar que todas foram aprovadas no Comitê de Ética.

Por meio de narrativas, ao longo dos anos, as pesquisas do Geped têm se centrado no desenvolvimento de estudos que tematizam a formação docente na fase da inserção na carreira, recorrendo a diferentes estratégias de construção de dados, tais como diário de campo, entrevistas etc. Os estudos concluídos por Fernandes (2020), Souza (2022) e Paiva (2024), contribuíram para a discussão acerca da inserção profissional, bem como da construção de narrativas docentes e da relação entre as narrativas, saberes e fazeres de professores e professoras.

Narrativas de professoras iniciantes em turmas de alfabetização

O estudo sobre "Inquietações de professoras iniciantes em turmas de alfabetização", apresentado por Fernandes (2020) e, no âmbito do Geped, (Fernandes; Cruz, 2021; Fernandes; Cruz, 2023), teve por objetivo compreender como inquietações de professores em turmas de alfabetização afetam a sua docência durante seu período de inserção profissional.

De modo a atender ao objetivo geral da pesquisa, a pesquisa com narrativa demonstrou-se ser um caminho potente metodológico e epistemologicamente, através da observação e da imbricação de três componentes básicos, tal como pontuado por Galvão (2005): i- a história, envolvendo os sujeitos e suas vivências em espaços e tempos propiciando uma reflexão inicial a partir de seus relatos; ii- o discurso, ou seja, o modo específico de contar a história e iii- a significação que se trata de uma interpretação em segundo nível, a partir da relação entre história e discurso.

Nesse caminho, compreendemos a contribuição da narrativa em três aspectos que sinalizam suas potencialidades e desafios, evidenciando a metodologia enquanto um percurso, são elas: i) a narrativa como método de investigação; ii) a narrativa como processo de reflexão pedagógica e iii) a narrativa como processo de formação que evidencia a relação investigação/formação, "pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas" (Galvão, 2005, p. 343).

Assim, dispomos de duas estratégias metodológicas para a realização da pesquisa: i- a realização de questionários exploratórios com egressos do curso de Pedagogia da UFRJ de modo a mapear professores que estavam em seus cinco primeiros anos de atuação profissional e ii- realização de entrevistas narrativas, nesse caso, pautados em Galvão (2005), entendendo a entrevista enquanto interação social complexa e completa, que se furta de uma visão reducionista da mesma, vislumbrando uma intencionalidade comunicativa. Ao todo, seis professoras participaram da entrevista, pois atendiam aos critérios estabelecidos.

O processo de entrevistas foi peculiar a cada encontro e compreendendo-o como uma interação social intencional, de modo a abarcar sua complexidade e profundidade, elaboramos um roteiro flexível e aberto de perguntas, a partir do qual destacamos dois eixos analíticos para exemplificar no presente texto, a saber: i- inquietações docentes acerca do processo de leitura e escrita e ii- formas de enfrentamento de tais inquietações.

No que tange ao eixo das inquietações docentes acerca do processo de leitura e escrita, a heterogeneidade nos ritmos de aprendizagem emergiu como um fator de inquietação mencionado por todas as professoras participantes da pesquisa, cabe ressaltar que o nome utilizado na narrativa a seguir é fictício de modo a preservar o anonimato dos sujeitos.

Então, trabalhar com pessoas é uma coisa muito complexa, porque quando você tá fazendo uma cadeira você manipula ali e acabou, tá feita a cadeira! Mas aí você chega com um aluno com um mau humor, sete horas com mau humor! "Não vou fazer isso!", (...) Não adianta eu ficar sozinha né, ou ficar

também...é...negando que tenha ali alunos com vários conflitos e fingir que eu não tô vendo, porque senão eu nem vou dar aula e nem vou fazer com que eles aprendam, então, assim... é tudo muito complexo! (Professora Carine – 21/06/2019.)

A fala da professora Carine deixa perceber que a questão não é tornar homogêneo o trabalho ou as crianças, mas pensar formas de atender a diversidade inerente aos processos de construção do conhecimento. Assim como Goulart (2000) menciona, as crianças não possuem uma perspectiva homogênea da natureza da leitura e da escrita, seu processo de construção do objeto textual é peculiar e próprio de cada uma delas.

Assim, o trabalho com narrativas nos permitiu compreender a importância de narrar para o processo contínuo de formação do professor, compreendendo as potencialidades formativas, reflexivas e investigativas. No âmbito da pesquisa em tela, nos ajudou a compreender que os professores mobilizam estratégias plurais para as questões desafiadoras que lhes interpelam, dentre elas, a troca entre os pares se mostrou a mais recorrente, destacando sua potência e uma necessidade de que elas ocorram de modo cada vez mais intencional e menos esporádico.

Narrativas de pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade do ensino

A pesquisa "Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental" desenvolvida por Souza (2022), investigou como ocorre o processo de inserção profissional de pedagogas que atuam com o ensino multidisciplinar em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (Souza; Cruz, 2023).

A partir da pesquisa narrativa, foram realizadas entrevistas com sete professoras graduadas em pedagogia, que participaram da pesquisa interinstitucional intitulada "Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional", com Edital Universal CNPq 28/2018 (2019-2022). Tal investigação teve a representação de três grupos de pesquisas situados nas Regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil: 1- Geped/UFRJ; 2- Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade/Uece; 3- Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino/UFSC.

A concepção teórico-epistemológica, com base em Clandinin e Connelly (2015), favoreceu a ampliação da compreensão e interpretação das narrativas em suas dimensões pessoais e humanas. Com Galvão (2005), foi possível sustentar a pesquisa narrativa como método de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação.

A investigação considerou: elaborar um roteiro prévio com questões norteadoras e abertas; realizar as entrevistas narrativas individuais com sete professoras; transcrição das narrativas; relacionar as experiências e compreensões na análise dos textos transcritos; identificar eixos analíticos relacionados à questão investigativa; criar quadros sintéticos a partir dos objetivos da pesquisa; analisar as similaridades e especificidades das narrativas das pedagogas e produzir o texto final. Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas remotamente devido ao contexto pandêmico. No processo de preparação para a conversa entre pesquisadora e pedagoga iniciante, o roteiro de entrevista considerou dois eixos com perguntas abertas: I - o início da carreira; II - saberes profissionais e ensino multidisciplinar.

De maneira geral, sobre o processo de análise das narrativas, foi possível identificar em todas as narrativas sobre a docência multidisciplinar, o desejo pela interdisciplinaridade e a busca por contextualizar os conteúdos, as iniciantes destacam o ensino de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história. Sobre o processo de ensinar, Carla afirmou que foi "[...] *um pouco a professora que eu não gostaria de ser mais*". Seu processo de enfrentamento é marcado pela reflexão a partir da escrita de seu memorial, no qual diz que vai "[...] *revivendo aquilo, lembrando. Foi assim, deveria ter sido de outro jeito, esse tumulto*".

Para compreensão das narrativas, buscamos dialogar teoricamente com as nuances narradas. Assim, nesse caso, relacionamos a defesa de Cochran-Smith (2012) ao argumentar sobre a importância da superação das dificuldades através da reflexão como uma posição na docência e da participação em comunidades de aprendizagem como potencialidades para o aprendizado da docência ao longo da vida.

Durante a própria entrevista narrativa, em um movimento de rememorar e reviver suas experiências, uma professora percebeu sua fala como processo de percepção de si, de sua prática e de sua identidade: "[...] *falando, conversando com você, eu consegui me ver, assim, que às vezes a gente não consegue*".

Diante do exposto, concluímos que a pesquisa narrativa, como defende Galvão (2005), possibilitou a construção de conhecimento a respeito de como as pedagogas compreenderam o processo de inserção profissional no ensino multidisciplinar. Assim, tal concepção teórico-epistemológica, fortaleceu a relação analítica entre as dimensões pessoais e sociais das narrativas, na compreensão do narrador como sujeito que afeta e é afetado pelas construções históricas, culturais, intelectuais e sociais em que vive.

Narrativas de professoras em situação de inserção profissional em uma escola básica da rede federal de ensino

A pesquisa "Inserção Profissional Docente no Colégio Pedro II: afetamentos da cultura da escola" (Paiva, 2024), objetivou compreender processos de aprendizagem da docência a partir de afetamentos da cultura da escola na inserção profissional de professores do Colégio Pedro II, uma escola básica pertencente à rede federal de ensino, localizada no Rio de Janeiro. Os fios da discussão se entrelaçam no argumento de que o movimento das práticas instituídas e instituintes que se forjam e interagem entre si favorece uma ambiência que perspectiva a indução docente na cultura da escola, consideradas as condições de trabalho e a organização para o trabalho pedagógico que propiciam essa ambiência – constituída material e simbolicamente.

Para a realização do estudo, contamos com a participação de seis professoras em início de carreira, localizadas por meio de um questionário exploratório, segundo o critério de terem até seis anos na docência, tendo ingressado na carreira e/ou na instituição, considerada a certificação em uma licenciatura, entre os anos de 2016 e de 2021.

O movimento no campo, com cada professora, seguiu o princípio da escuta atenta, de modo que as professoras participantes pudessem narrar suas experiências de inserção do modo mais fluido possível. Em relação à nossa atuação na posição de pesquisadoras, o cuidado se detinha no sentido de que as participantes percebessem que a narração conta mais do que a informação no estudo. Ao seguir os pressupostos da pesquisa narrativa, foi possível dialogar com as experiências singulares dos sujeitos que, no exercício de narrar-se, questionam suas experiências, o modo como as concebe e reelabora-as, produzindo conhecimentos sobre suas práticas (Cruz; Paiva; Lontra, 2023).

No que diz respeito ao objeto de estudo, a pesquisa reforça que o início da docência é marcado por momentos de incertezas, deslocamentos e medos provocados pelo "choque com o real" (Venman, 1984). Não obstante, quem vivencia o início do exercício profissional também experimenta as parcerias, fundamentais para tensionar os desafios desse ciclo da vida profissional, como deixa ver o relato de uma professora que chega à escola e precisa, de imediato, assumir as responsabilidades nas relações de ensino: "*Era minha primeira experiência numa turma só minha. E aí, tive a sorte de encontrar com uma colega do mestrado e ela diz: "Estou te reconhecendo de algum lugar..." (...) Foi ela quem me acolheu no início"* (Anna Maria, Profa. de Núcleo Comum nos Anos Iniciais).

Apesar de cada experiência narrada ser singular, como salientado por Souza (2011), a atenção da pesquisa esteve voltada principalmente às experiências que marcam o início na profissão, focando a lupa nas características definidoras do processo de inserção de cada professora. As experiências pessoais vividas no espaço de trabalho passam, portanto, a nos constituir profissionalmente, uma vez que nos constituímos em relação com os outros. Como destaca a professora Anna Maria, na sequência de sua narrativa: "*muito do meu trabalho é fruto do que muitas colegas do trabalho colaboram com minha formação"*.

Os trechos da narrativa da professora são expressivos do que os estudos desenvolvidos no grupo vêm reafirmando acerca do necessário destaque às experiências singulares que a pesquisa com narrativas possibilita no movimentar histórias que se encontram com outras histórias e viabilizam a produção de conhecimentos sobre a docência. Ademais, nos possibilita atualizar uma das generalizações que a literatura evidencia sobre a necessária afirmação de uma cultura de atenção aos professores em situação de inserção profissional.

Considerações finais

No âmbito do Geped, a pesquisa narrativa é sustentada como perspectiva teórico-epistemológica em que o sujeito narrador, ao rememorar e narrar sua experiência de vida e de docência, constrói conhecimento. Nos processos de análise, buscamos ultrapassar a lógica hegemônica e, para romper esse movimento, não apresentamos dados, mas dialogamos, relacionamos e construímos a relação entre as narrativas, as memórias e as histórias de professores e professoras.

Desse modo, nesse exercício de trazer os resultados das pesquisas, destacamos a potencialidade das experiências narradas pelas professoras no processo de produção de conhecimentos sobre essa etapa da formação e do desenvolvimento profissional na perspectiva de quem vive esse momento.

Portanto, as três investigações destacadas neste texto apresentam a concepção comum sobre a pesquisa narrativa como uma forma de investigação que privilegia a singularidade dos sujeitos e das experiências narradas. A pesquisa narrativa, para além de um método de pesquisa, marca a unicidade teórico-epistemológica das investigações apresentadas, de modo que tanto pesquisadores quanto participantes colaboradores do estudo possam tecer um diálogo em torno da temática e dos objetivos assumidos para a entrada no campo. Contudo, é no decorrer, na movimentação no campo, conforme as experiências narradas, que a perspectiva do professor sobre os conhecimentos que produz indica potencialidades para as investigações realizadas e para pesquisas no campo da formação de professores.

Referências

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 108-122, jul./set. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3bTcwAn>. Acesso: 20 mar. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EdUFU, 2015.

CRUZ, G. B. da; PAIVA, M.M. de S.; LONTRA, V. Recordar é preciso: memórias dos afetamentos de uma Pesquisa-Formação com professores iniciantes. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, n. 00, p. 01-24, 2023. Disponível em <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11054>. Acesso: 15/02/24.

CRUZ, G. B. da; PAIVA, M. M. de; LONTRA, V. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666/9262>. Acesso: 29 fev. 2024.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CRUZ, G. B. da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didático-pedagógicos. **Profesorado**, Granada, v. 23, p. 93-112, 2019. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60556>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, p. 45-66, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3046>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3QxXn6s>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GOULART, C. M. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

FERNANDES, I. C. B. **Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização**. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FERNANDES, I. C.; CRUZ, G. B. da. O início é até meio assustador (...): Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. **Formação Docente**, v. 13, p. 31-44, 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/431>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FERNANDES, I. C. B. ; CRUZ, G. B. da. Inquietações de professoras iniciantes em turmas de alfabetização. **Revista Eletrônica De Educação**, São Carlos, v. 17, p. 1-17, 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**, Rio de Janeiro: ANPed; Belo Horizonte: Autêntica, v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAIVA, M. M. de S. de. Inserção profissional docente no Colégio Pedro II: afetamentos da cultura da escola. **Texto Final de Tese [no prelo]**. (Doutorado em Educação), 251f, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUZA, L. O.. **Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SOUZA, L. O.; CRUZ, G. B. da. Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 12 set. 2023. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5565>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VEENMAN, S.. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

O NÚCLEO DE PESQUISA COMO ESPAÇO FORMATIVO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS EMERGENTES DE APRENDIZAGEM NO CENÁRIO PÓS PANDEMIA

THE RESEARCH CENTER AS A TRAINING SPACE TO FACE EMERGING LEARNING TRENDS IN THE POST-PANDEMIC SCENARIO

Francisco Alisson de Sousa Martins³⁰⁷

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional - NIPEEPP

Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde³⁰⁸

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional - NIPEEPP

Ivanilde Araújo de Sousa³⁰⁹

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional - NIPEEPP

Benício Franco Pereira³¹⁰

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional - NIPEEPP

Resumo

A necessidade da inserção das tecnologias digitais no ensino ficou mais evidenciada durante o período da pandemia, momento em que professores e alunos passaram a ter aulas em ambientes virtuais. Assim, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP) sensível a esta demanda direcionou as reuniões em plataformas virtuais, com o objetivo de desenvolver formações importantes para a prática profissional docente e para a pesquisa em educação. O objetivo deste trabalho é delinear acerca da importância de cursos de formação para a prática profissional docente no âmbito do NIPEEPP/UFPI. Além disso, em termos específicos, objetiva-se identificar discussões teóricas sobre o uso das tecnologias para a melhoria das práticas de ensinar e aprender, investigar vantagens e desvantagens do uso das destas ferramentas, principalmente dos infográficos digitais dentro e fora dos espaços de educação. O curso *Multimodais e produção de infográficos digitais para a educação*, ocorreu em formato virtual e

307 **Francisco Alisson de Sousa Martins**, ORCID: 0000-0003-2065-4215. Universidade Federal do Piauí – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGed (UFPI), Professor da Educação profissional e técnica na rede estadual de educação – SEDUC/Teresina -PI, Coordenador pedagógico na educação básica – SEMED/Timon-MA, Licenciado Ciências biológicas (UFPI), Especialista em ensino híbrido, educação a distância e metodologias ativas (IESM). Contribuição de autoria: elaboração do escrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7941334566264048> E-mail: alissonmartinsfs@gmail.com

308 **Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde**, ORCID: 0000-0002-8310-5611. Universidade Federal do Piauí; Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza Licenciada em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (UFRN). Doutora em Educação - Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Adj. do Curso de Lic. em Ciências da Natureza (UFPI). Contribuição de autoria: elaboração do escrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6184938521532010> E-mail: marciaeloi@ufpi.edu.br

309 **Ivanilde Araújo de Sousa**, ORCID: 0009-0007-7333-4131. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologia– PPGET da Universidade Estadual de Goiás-Unidade Luziânia- Go Licenciatura Plena em pedagogia (2011). Especialista em gestão e supervisão em sistemas educacionais e docência no ensino superior (2014) UVA-CE, Especialização em atendimento educacional especializado (2019) SESJT. Contribuição de autoria: elaboração do escrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9914259516552887> E-mail: sousaivanildearaujo@gmail.com

310 **Benício Franco Pereira**, ORCID: 0000-0002-0880-9387. Mestrando em Educação Universidade Federal do Piauí. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED-PI. Jornalista pela Faculdade CEUT Teresina-PI 2006/2010, Especialização em Docência do Ensino Superior 2010/2011Faculdade CEUT. Especialização em Currículo e Anos Iniciais do Ensino Fundamental-CEAD-UFPI.2022/2023. Pedagogo Faculdade Santo Agostinho 2019/2023. Contribuições: contribuições nas referências bibliográficas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7076240666287915> E-mail: benfranco1977@gmail.com

atendeu alunos da graduação, alunos da pós-graduação, professores da educação básica, professores do ensino superior e técnicos que atuam na área da educação, totalizando 60 participantes. As ações foram direcionadas para garantir que o uso das tecnologias no período pós pandemia continuassem com ações mais consciente e reflexivas melhorando o ensino e a pesquisa. Depreende-se que este estudo é fundamental e se faz necessário pelo fato de que há uma dinamização da tecnologia na educação. Porém, é importante buscar esclarecer, através de embasamento científico, que não se trata apenas de usar recursos multimidiáticos, mas roteirizar e mostrar a intencionalidade destes no processo de ensino e aprendizagem em um cenário digital e que carece de informações precisas e resolutivas.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Prática Profissional Docente. Infográficos Digitais. TPACK

Abstract

The need to include digital technologies in teaching became more evident during the pandemic period, when teachers and students began to take classes in virtual environments. Thus, the Interdisciplinary Center for Research in Education and Epistemology of Professional Practice (NIPEEPP), sensitive to this demand, directed meetings on virtual platforms, with the aim of developing important training for professional teaching practice and research in education. The objective of this work is to outline the importance of training courses for professional teaching practice within the scope of NIPEEPP/UFPI. Furthermore, in specific terms, the objective is to identify theoretical discussions about the use of technologies to improve teaching and learning practices, investigating advantages and disadvantages of using these tools, especially digital infographics inside and outside educational spaces. The Multimodal course and production of digital infographics for education took place in a virtual format and served undergraduate students, post-graduate students, basic education teachers, higher education teachers and technicians who work in the field of education, totaling 60 participants. The actions were aimed at ensuring that the use of technologies in the post-pandemic period continued with more conscious and reflective actions, improving teaching and research. It appears that this study is fundamental and necessary due to the fact that there is a dynamization of technology in education. However, it is important to seek to clarify, through scientific basis, that it is not just about using multimedia resources, but scripting and showing their intentionality in the teaching and learning process in a digital scenario and which lacks precise and decisive information.

Keywords: Digital Technologies. Teaching Professional Practice. Digital Infographics. TPACK

Introdução

Na era das tecnologias digitais, fruto da globalização, o fluxo de informações reitera a máxima de que o homem necessita adequar-se, constantemente, às novas tendências do meio técnico-informacional. No contexto educacional, a recomendação da inserção das tecnologias não é algo novo. No Brasil, há registros de projetos para distribuir computadores e montar o laboratório de informática, desde a década de 1990. Cordeiro e Bonilla (2018), sinalizam que programas como: Proinfo, Proinfo Integrado, Banda Larga nas Escolas, Programas de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, tentaram levar melhorias para a infraestrutura das escolas e manutenção dos aparelhos.

No entanto, apesar dos esforços, o uso das tecnologias por algumas instituições, segundo Ataíde (2021), foi inviabilizado devido a necessidade de reformas e manutenção nas instalações elétricas para o funcionamento dos equipamentos e dispositivos, formação de professores direcionadas ao contexto de cada professor, entre outros. Assim, a falta de formação para o desenvolvimento de competências tecnológicas ficou mais aparente durante o período da pandemia do Covid-19. Além disso, professores e alunos passaram a utilizar os recursos tecnológicos com finalidade didática para promoção de aprendizagens.

Em tempos de crise, como o vivenciado durante o período da pandemia, profissionais de educação, criadores de conteúdo e demais classes profissionais necessitaram, a todo instante, estar conectados para reelaborar estratégias que pudessem suprir carências evidenciadas pela quebra direta entre criador e consumidor de forma física. Essa quebra de relações foi minimizada pela ressignificação das tendências digitais, com ênfase nos preceitos de inovação por meio de tecnologias.

Para Moura *et al* (2018), no século XXI, a invasão tecnológica tem emergido em todos os segmentos, em consequência disso, faz-se necessária uma readequação também no que diz respeito à

educação. Em tempos de modernização, há uma cobrança para a ruptura do modelo tradicional de ensino. No atual cenário, é impossível desconsiderar inovações tecnológicas, bem como de acesso à informação.

Essas mudanças têm impactado diversas esferas da sociedade, entre elas as relações sociais e o campo educacional. Nesse contexto, torna-se imprescindível uma análise minuciosa dessa realidade, sobretudo nos espaços educacionais, a fim de compreender as demandas reais dos docentes e estudantes.

Na visão de Mendonça Neto *et al.* (2018), a tecnologização (*technologisation*) indica a presença e a utilização de dispositivos técnicos que acrescentam os usos que eles prescrevem e as práticas que modelam à dimensão material das ferramentas e mídias que lhes são intrínsecas, ou seja, as normas e os padrões que eles comportam influenciam as formas de comunicação.

Observa-se, também, que o aumento do número de plataformas de ensino cresceu consideravelmente. É perceptível que esta medida fez parte do enfrentamento das carências de aulas após a pandemia da Covid-19 e que se consolidou logo após. Outrossim, as redes sociais, além do seu papel de entreter agora carregam a tarefa de possibilitar novas formas de aprendizagem e interação.

A necessidade emergente de inserção das tecnologias no ensino possibilitou a ampliação do debate sobre a importância de estimular a formação de professores para o desenvolvimento do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo. Teoria defendida por Mishra e Koehler (2006) a partir dos estudos de Shulman (1986) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo. Koehler e Mishra (2009) descrevem o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC) como uma forma emergente de conhecimento, sendo a base do ensino que faz uso da tecnologia por meio de técnicas pedagógicas para ensinar conteúdos, promover a representação de conceitos, desenvolver novas relações e práticas. Para Ataíde (2021, p. 113), “[...] quando os professores conseguem integrar o conhecimento de tecnologia, pedagogia e conteúdo, eles desenvolvem o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo e, conforme anunciado anteriormente, neste trabalho adotamos a sigla em inglês TPACK”.

Sensibilizada pela demanda formativa, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP), vinculado a Universidade Federal do Piauí propôs a realização de cursos de formação para o desenvolvimento do TPACK para os pesquisadores participantes do Núcleo e profissionais da educação interessados pela temática.

Assim sendo, a principal questão a ser respondida ao longo desse escrito é: quais possibilidades e limites podem ser elencados no enfrentamento das tendências emergentes de utilização das tecnologias digitais a fim de otimizar as práticas de aprendizagem no cenário pós pandemia e para a pesquisa em educação?

O objetivo geral deste trabalho é delinear acerca da importância de cursos de formação para a prática profissional docente no âmbito do NIPEEPP/UFPI. A pesquisa visa elencar os limites e possibilidades para a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação na melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem, sobretudo na perspectiva das atividades desenvolvidas dentro do NIPEEPP. As atividades desenvolvidas no grupo integram ensino, pesquisa e extensão, na formação dos seus integrantes e com compromisso com a Educação pública.

Além disso, em termos específicos, objetiva-se identificar discussões teóricas sobre o uso das tecnologias para a melhoria das práticas de ensinar e aprender, investigar vantagens e desvantagens do uso das destas ferramentas, principalmente dos infográficos digitais dentro e fora dos espaços de educação.

Depreende-se que este estudo é fundamental e se faz necessário pelo fato de que há uma dinamização da tecnologia na educação. Porém, é importante buscar esclarecer, através de embasamento científico, que não se trata apenas de usar recursos multimidiáticos, mas roteirizar e mostrar a intencionalidade destes no processo de ensino e aprendizagem em um cenário digital e que carece de informações precisas e resolutivas.

Este trabalho refere-se ao curso de produção de infográficos digitais como recursos multimodais para a educação, realizado no âmbito no NIPEEPP/UFPI. Este trabalho insere-se no eixo das pesquisas relacionadas a uma das linhas de investigação do grupo de pesquisa, que é Tecnologias e Educação. Os infográficos são definidos por Coscarelli (2016) como sendo textos visuais informativos, em uma mesma composição, contendo informações verbais e não verbais, estas podem ser: hiperlinks, vídeos, som, imagens, entre outros. Eles estão disponíveis em jornais, revistas e outros meios de divulgação. Já os infográficos disponibilizados em sites e portais da internet são conhecidos por infográficos digitais. Estes tipos de infográficos veiculam notícias, informações e curiosidades de forma dinâmica e interativa, e podem ser utilizados como estratégia didática para

ensinar conceitos em qualquer área do conhecimento. É nesta perspectiva que o curso se insere, formar por meio de cursos que estimulem o desenvolvimento do TPACK.

Aporte teórico-metodológico

Este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva. Sampieri *et al* (2006) consideram que as pesquisas exploratórias visam examinar um tema pouco estudado, enquanto a pesquisa descritiva busca especificar propriedades e características importantes do fenômeno analisado.

O percurso de análise deste texto é fundamento em Minayo (2002), a qual salienta, ou seja, que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para embasar tais discussões, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos de periódicos e documentos disponíveis na internet, a qual fundamenta os escritos aqui contidos.

Os dados foram tratados e interpretados à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) que exprime que este método já era empregado desde tempos imemoriais quando o homem tentava interpretar as escrituras sagradas e apresenta três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as quais são compreendidas na análise em discussão.

O curso de extensão foi cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC) da UFPI, como estratégia de formação e autoformação do Núcleo de pesquisa. Foi intitulado: "Multimodais e produção de infográficos digitais para a educação" e ocorreu no período em que a UFPI recomendou que as atividades da instituição passassem a ocorrer de forma remota devido a pandemia da Covid-19. Mesmo com o fim do isolamento social, a UFPI continuou a desenvolver as atividades acadêmicas de forma remota para adequação das dependências e garantir a segurança dos alunos, professores e técnicos. Assim, o NIPEEPP em atendimento a esta demanda direcionou as reuniões em plataformas virtuais, para desenvolver formações importantes para a prática profissional docente e a pesquisa.

O objetivo do curso era de produzir infográficos digitais como recurso didático facilitador da produção científica e para o processo de ensino e de aprendizagem, em uma carga horária de 20h. Estimulando a melhoria da qualidade da pesquisa em educação no contexto multimodal, utilizando tecnologias disponíveis por via de cursos de formação no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e específicos: a) Compreender a multimodalidade como possibilidade para a melhoria da qualidade da pesquisa em educação; b) Conhecer as técnicas de produção de infográficos digitais utilizando de recursos gratuitos e c) Elaborar infográficos digitais a partir das orientações propostas no curso.

Os encontros virtuais foram realizados pelo *Google Meet*, plataforma direcionada às reuniões e amplamente utilizada por professores no período da pandemia e pós pandemia pelos professores da mencionada instituição. Participaram do curso alunos da graduação, alunos da pós-graduação, professores da educação básica, professores do ensino superior e técnicos que atuam na área da educação, totalizando 60 participantes. As ações foram direcionadas para garantir que o uso das tecnologias no período pós pandemia continuassem com ações mais consciente e reflexivas melhorando o ensino e a pesquisa.

Resultados e discussões

O curso *Multimodais e produção de infográficos digitais para a educação* foi planejado para atender a necessidade formativa evidenciada durante as reuniões do NIPEEPP/UFPI, e realizado no período de 29/04/2022 a 26/05/2022 com carga horária de 20h, pela plataforma *Google Meet* (Figura 1). Participaram das aulas alunos da graduação, alunos da pós-graduação, professores da educação básica, professores do ensino superior e técnicos que atuam na área da educação. Ainda assim, os encontros aconteceram em formato virtual, uma vez que as atividades na UFPI estavam ocorrendo em formato remoto, e a aprender a utilizar recursos digitais passou a ser tarefa importante para o professor da atualidade.

Figura 1: Apresentação do curso de formação.



Fonte: Autores (2022).

Os participantes destacaram a importância de aprender a elaborar infográficos digitais, uma vez que, as aprendizagens vão além desse recurso. Nesse sentido, retoma-se a discussão sobre a formação continuada, destacando as práticas de extensão como forma de otimizar a prática docente. Assim, Cruz *et al* (2024), propõem que é necessário ressaltar as diversas potencialidades existentes nas práticas extensionistas para a formação de professores, valendo citar a constante necessidade da reformulação do fazer docente e das práticas didáticas e metodológicas, além do contato, no caso específico aqui relatado, com diversas plataformas virtuais e ambientes de aprendizagem remota, proporcionado pela pandemia.

Tratando-se dos métodos e técnicas de ensino, dentro do aperfeiçoamento docente, reitera-se que o entendimento de tais mecanismos contribui para a consolidação das práticas exitosas dentro da sala de aula, seja ela presencial ou virtual. Nessa ótica, os estudos desenvolvidos no Núcleo são aliados as demandas emergentes na educação, sobretudo no cenário pós pandemia, o qual é evidenciado ao logo do texto.

Considerações finais

Os cursos de formação desenvolvidos no âmbito do NIPEEPP/UFPI têm a função de formação que ultrapassa a ampliação do capital cultural, eles podem contribuir para a produção do capital financeiro a partir do momento em que os cursistas podem utilizar os seus conhecimentos para a produção de material didático para uso próprio e para geração de renda.

Os espaços virtuais de aprendizagem retratam um passado de vivências com o ensino a distância, através de videoaulas, mas que por muito tempo carregaram diversos estigmas pelo fato de não serem equivalentes, em alguns quesitos, à educação presencial. Dessa forma, a equidade requerida para com esta modalidade de ensino tomou novos rumos a partir do momento em que a *Internet* passou a ser palco da virtualização da educação.

As ações desenvolvidas pelo grupo inserem-se na formação dos integrantes, em estudos de temáticas emergentes e que fazem parte da prática profissional daqueles que participam do NIPEEPP/UFPI.

Em tela, o estudo em questão, confirma as ideias e objetos de pesquisa que são articulados no grupo supracitado. Nesse viés, é importante ressaltar que o cenário pós pandemia tem evidenciado necessidades formativas que auxiliem os docentes no sentido de lidar com a linguagem di-

gital e a carências encontradas em sala de aula. Para tanto, é importante citar que a reestruturação dos sistemas de ensino é urgente, pois percebe-se que a educação digital ainda é uma prerrogativa que esbarra na formação de professores, sobretudo no delineamento da prática docente e a assimilação por parte dos alunos.

Referências

ATAIDE, M.C. E. S. **Mobilizando o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo na formação inicial de professores: uso de aplicativos na prática de ensino de Ciências**. Tese (Doutorado em Educação). 209 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate. In.: Seminário Nacional de Inclusão Digital, 5, 2018, Passo Fundo, **Anais do 5º SENID** Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. 2018. Tema: Cultura Digital na educação. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178958.pdf. Acesso em: 01 mar. 2024.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola.

CRUZ, G. L. A. da; RAMOS, M. E. A.; GUIMARÃES, L. E.; OLIVEIRA NETO, G. M. R. de; ASSIS, E. A. S. de; LOPES, S. D. C. Extensão universitária e a escola pública: um relato de experiência em tempos de pandemia. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 130–143, 2022. DOI: 10.14393/REE-v21n12022-64004. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/64004>. Acesso em: 14 mar. 2024.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? **CITE Journal Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 9 (1), 2009, p. 60-70. Disponível em: <https://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogical-content-knowledge/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

MENDONÇA NETO, O. R.; VIEIRA, A. M.; ANTUNES, M. T. P. Industrialização da educação, Edtech e prática docente. **EccoS – Revista Científica**, n. 47, p. 149-170, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher Knowledge. **Teachers College Record**, 108(6), 2006, p. 1017 – 1054. Disponível em: https://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 14 de mar. de 2024.

MOURA, T. I. M; TASSIGNY, M. M.; SILVA, T. E. V. O uso da tecnologia no ensino jurídico: o método do ensino híbrido no curso de direito. **Revista Univap**, v. 24, n. 45, p. 70-85, 2018.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. Tipos de Pesquisa. In: SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Research**, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

AValiação DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: PRODUÇÃO ACADÊMICA DO GRUPO IMPA/UECE/CNPQ

ASSESSMENT OF PROFESSIONAL TEACHER FORMATION: ACADEMIC PRODUCTION OF THE IMPA/UECE/CNPQ GROUP

José Airton de Freitas Pontes Junior³¹¹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional - IMPA

Adriano Barros Carneiro³¹²

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional - IMPA

Nadja Fonsêca da Silva³¹³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional – IMPA

Resumo

O grupo de estudos Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) é coordenado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e está vinculado ao eixo de Formação e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará. Possui duas linhas de pesquisa: avaliação da formação inicial e avaliação da formação continuada. O objeto de estudo é a avaliação da formação de professores e o objetivo deste estudo é mapear as contribuições acadêmicas no processo de formação inicial e continuada de professores desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa IMPA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, tendo como instrumento de coleta de dados a análise documental referente as pesquisas realizadas no IMPA. Parte-se da seguinte questão norteadora: Quais foram as contribuições acadêmicas do grupo IMPA para a avaliação da formação profissional de professores? Os dados revelaram que o grupo IMPA/PPGE-UECE se destaca pela relevância e impacto das produções acadêmicas de docentes e discentes no contexto brasileiro. Por fim, compreende-se que o grupo de pesquisa IMPA se sustenta no tripé ensino, pesquisa e extensão, buscando centralizar sua agenda na produção e discussão de temáticas emergentes referentes à avaliação da formação profissional de professores comprometida com a igualdade e a democracia participativa.

Palavras-chave: Avaliação. Formação de professores. Educação. IMPA.

311 **José Airton de Freitas Pontes Junior**, ORCID: 0000-0003-2045-2461. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) da UECE. É professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado ao curso Licenciatura em Educação Física, ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPSAC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio científico (bolsista PDSE/CAPES) na Universidade do Minho (UMinho), Portugal. Pós-Doutorado em Educação, na Universidade do Minho (Portugal), e Pós-Doutorado em Educação, na linha de Políticas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal do Acre (UFAC). O autor colaborou com a produção do texto, tendo em vista que é o líder do grupo IMPA e Coordenador do PPGE/UECE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2214355780901234> E-mail: jose.airton@uece.br

312 **Adriano Barros Carneiro**, ORCID: 0000-0001-5216-585X. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Pesquisador Integrante do Grupo de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) da UECE. Cursando Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Maracanaú. O autor colaborou com a produção do texto, tendo em vista que participa ativamente do Grupo IMPA e cursa Pós-Doutorado em Educação no PPGE/UECE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1063180174442960> E-mail: adriano.carneiro@ifce.edu.br

313 **Nadja Fonseca da Silva**, ORCID: 0000-0002-6517-5886. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Estadual do Ceará (UECE); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Pesquisadora Integrante do Grupo de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) da UECE. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. (PPGE-UEMA) e do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Cursa Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). A autora colaborou com a produção do texto, tendo em vista que participa ativamente do Grupo IMPA e cursa Pós-Doutorado em Educação (PPGE/UECE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9850574903473891> E-mail: nadjafonseca2@gmail.com

Abstract

The study group Instruments, Models and Policies in Educational Assessment (IMPA) is endorsed by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and is linked to the Training and Educational Policies axis, of the Postgraduate Program in Education, of the Center of Education, from the State University of Ceará. It has two lines of research: evaluation of initial training and evaluation of continuing training. The objective of this study is to map the academic contributions in the process of initial and continuing teacher training developed within the scope of the IMPA group. This is a qualitative and descriptive research, using document analysis as a data collection instrument regarding research carried out in the IMPA research group. We start with the following guiding question: What were the academic contributions of the IMPA group to the evaluation of teacher training? The data revealed that the IMPA/PPGE-UECE group stands out for the relevance and impact of the academic productions of teachers and students in the Brazilian context. Finally, it is understood that the IMPA group is based on the teaching, research and extension tripod, seeking to centralize its agenda on the production and discussion of emerging themes relating to the evaluation of professional teacher training committed to equality and participatory democracy.

Keywords: Assessment. Teacher training. Education. IMPA.

Introdução

Este estudo trata das pesquisas realizadas e/ou em andamento no Grupo de Pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) que é chancelado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e está vinculado ao eixo de Formação e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). O grupo possui duas linhas de pesquisa, nomeadamente: avaliação da formação inicial e avaliação da formação continuada. Deste modo, este estudo se insere no eixo 1, ressaltando pesquisas desenvolvidas e/ou em desenvolvimento pelo grupo de pesquisa a partir das produções vinculadas ao currículo *Lattes* do líder/coordenador do grupo IMPA.

O IMPA estuda e pesquisa como se dá a tessitura da avaliação da formação profissional dos professores e questiona qual a agenda para a retomada da democracia? Assim, parte da seguinte questão: Quais foram as contribuições acadêmicas do grupo IMPA para a avaliação da formação de professores no período entre 2017-2024?

Objetiva-se, a partir da questão norteadora mapear as contribuições acadêmicas no processo de formação de professores desenvolvidas no âmbito do grupo IMPA visando contribuir com a discussão sobre a retomada da democracia. Para o alcance deste objetivo, foram suscitados os seguintes objetivos específicos: identificar os projetos de pesquisa desenvolvidos e em andamento no grupo IMPA; destacar as produções acadêmicas (monografias/tccs, dissertações e teses) relacionadas às linhas de pesquisa do grupo IMPA; e evidenciar as principais temáticas que emergiram sobre formação de professores nas produções acadêmicas do grupo IMPA.

Ao indagarmos que tipo de sociedade, de escola e de formação de professores queremos construir, a partir das discussões, compreende-se a necessidade de elaboração de políticas públicas da educação voltadas para tomada de decisões coletivas de uma agenda democrática para construção de um projeto educativo concreto de superação do capital, do controle técnico e político, da lucratividade, da expansão do mercado, da precarização do trabalho, da degradação da profissão docente, desprofissionalização do magistério, de supremacia do controle de processos e técnicas.

Faz-se necessário a mobilização contra-regulação, exploração e dominação. A luta e a resistência dos profissionais da educação se pauta na qualidade social da educação, com a promoção da garantia de direitos dos seres humanos e da ecologia global. Ou seja, é imprescindível na agenda da educação a humanização do ser humano e sua relação com o meio ambiente de forma coletiva e crítica das relações sociais, comprometida com a igualdade e democracia participativa.

Aporte teórico

O debate nacional acerca da formação de professores apresenta-se oportuno em vista a retomada da democracia na vida social e política do país, de modo a discutir os processos e políticas que repercutiram um retrocesso sobre a formação de professores nos últimos anos de modo a ampliar a democracia e o coletivo organizado.

Em estudos sobre a avaliação da formação profissional, segundo Pontes Junior; Medeiros Filho; Sousa (2022, p. 163) faz-se necessário problematizar os elementos conceituais para uma abordagem metodológica. E questionam: Como a formação vem sendo avaliada nos últimos 30 anos? • Aliás, ela vem sendo avaliada como parte dos processos de melhoria da formação e da atuação? • Que instrumentos de avaliação foram utilizados? • Quais são os limites e as potencialidades desses instrumentos? • Quais foram as experiências exitosas de avaliação da formação realizadas nesses últimos 30 anos? • Como esses produtos de avaliação da formação contribuem para a melhoria de políticas públicas?. Pontes Junior; Medeiros Filho; Sousa (2022, p. 163).

Neste trabalho, foram consideradas para embasar teoricamente este estudo as ideias exploradas por Gatti (2005, 2014), Mainardes (2020), Paulo Freire (2009) e Nóvoa (1997) entre outros acerca da formação de professores e grupos de pesquisa no âmbito educacional.

Freire (2009) ressalta que ensinar, aprender e pesquisar são processos indissociáveis, além de serem práticas requeridas para a disseminação e produção do conhecimento. Portanto, "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1997, p. 26).

De acordo com o relatório *Research in Brazil*, produzido pela *Clarivate Analytics* para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Brasil ocupa o 13º lugar de maior produtor de publicações de pesquisas em nível mundial e seus resultados crescem anualmente (Cross, Thomson & Sibclair, 2017).

Procedimentos metodológicos

Sobre o aporte metodológico, o presente estudo se apresenta com uma abordagem qualitativa, em que recusamos o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva que nos exigiu uma série de informações sobre o que desejamos pesquisar. Esse tipo de estudo pretendeu descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa documental foi realizada a partir da produção acadêmica do grupo IMPA, desde a sua concepção até os dias atuais (2017-2024), tendo como instrumento de coleta, o currículo *Lattes* do líder do grupo.

O método da pesquisa documental foi utilizado para responder o objetivo da investigação. Segundo Gil (2002), esse método se caracteriza por buscas em fontes primárias, que ainda não receberam tratamento analítico em relação a um tema de pesquisa. A pesquisa documental é uma prática eficaz na elucidação de fenômenos educacionais, uma vez que o documento pode constituir-se em fonte de informações sobre o contexto investigado, bem como fundamentar afirmações e declarações do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Foi realizado o mapeamento dos projetos de pesquisa, das produções acadêmicas (monografias/tccs, dissertações e teses) e das temáticas que emergiram das produções acadêmicas desenvolvidas do grupo IMPA, no período de 2017 a 2024.

Resultados e discussões

O grupo de pesquisa constitui um conjunto de pessoas que se reúne para investigar uma determinada temática e se apresenta como um espaço de estudo, de discussão, de compartilhamento e produção de conhecimentos e saberes.

Para Gatti (2005), o pesquisador não trabalha sozinho, nem produz sozinho, pois

A intercomunicação com pares, o trabalho em equipe, as redes de trocas de ideias e disseminação de propostas e achados de investigação, os grupos de referência temática, constituem hoje uma condição essencial à realização de investigações científicas e ao avanço dos conhecimentos. Para os pesquisadores mais experientes, esse diálogo permanente com grupos de referência temática torna-se fundamental ao avanço crítico e criterioso em teorizações, em metodologias, em inferências. (Gatti, 2005, p. 124).

Partindo dessas premissas, este estudo apresenta e discute os projetos de pesquisa concluídos e em desenvolvimento, bem como as produções acadêmicas e as temáticas advindas do processo de estudos sob a supervisão/orientação do líder do grupo IMPA. O quadro 1 apresenta os projetos de pesquisa desenvolvidos e em andamento do grupo IMPA no período de 2017 a 2024, alguns com financiamento.

Quadro 1 - Projetos de pesquisa do grupo IMPA (2017 a 2024)

Ano	Título	Objetivo
2023	Avaliação da formação de professores de Educação Física escolar no contexto brasileiro (Em andamento)	Desenvolver produtos de avaliação da formação inicial e continuada de docentes de Educação Física na escola no contexto brasileiro, por meio de produtos de avaliação de qualidade da formação de professores com a validação científica adequada de questionários, matrizes de referências, mapeamentos, dentre outros, para a área de Educação Física na escola e que possam contribuir com modelos e políticas públicas com o máximo de confiabilidade possível nos dados coletados. Financiamento: CNPq
2023	Formação de professores para o desenvolvimento social no Ceará (Em andamento)	- Compreender as ações e políticas de Formação de Professores na perspectiva de propor possibilidades aos desafios educacionais, sociais e econômicos contemporâneos do Estado do Ceará - Promover a formação e qualificação profissional no campo da Pós-Graduação na área de Formação de Professores em diferentes contextos educacionais do estado. Financiamento: CAPES/FUNCAP
2021	Diagnóstico da População em Situação de Rua no contexto da pandemia da Covid 19 em Fortaleza (Concluído)	Apresentar um diagnóstico da população em situação de rua no contexto da pandemia causada pela covid-19, com ênfase nas condições humanas das crianças e dos adolescentes. Financiamento: Emenda Parlamentar / Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos
2020	Adaptações acadêmicas durante a pandemia do Covid-19 em universitários brasileiros e portugueses (Concluído)	Descrever as adaptações acadêmicas durante a pandemia do Covid-19 de universitários de três diferentes contextos: o Estado de São Paulo, o Estado do Ceará e Portugal por meio de uma pesquisa quantitativa envolvendo pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Campus Rio Claro), Universidade Estadual do Ceará e Universidade do Minho (Portugal)
2020	Avaliação da formação de professores na América Latina e Brasil – (Concluído)	Analisar as políticas de avaliação da formação de professores na América Latina e no Brasil
2020	Rede de Instituições do Observatório Tecnologia na Escola/Rede OTec/FGV – (Andamento)	Monitorar e avaliar de projetos e políticas educacionais com ênfase na produção de conhecimentos sobre o uso de tecnologias
2020	Observatório da Rede Municipal de Educação de Fortaleza - pesquisas em políticas educacionais (Andamento)	Desenvolver pesquisas sobre Formação e Políticas Educacionais de ensino da Rede Municipal nos subprojetos Avaliação da experiência de Tempo Integral, Políticas de avaliação, Tecnologias digitais e Gestão educacional e escolar
2019	Atuação docente no ensino superior na percepção dos discentes de cursos de licenciatura – (Concluído)	Analisar a percepção dos estudantes dos cursos de Licenciatura que participaram no ENADE 2017 acerca da organização didático-pedagógica
2019	Estágio curricular supervisionado na formação do licenciado em educação física – (Concluído)	Avaliar o Estágio Curricular nos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil

2018/2019	Contexto do processo formativo dos cursos de educação física no Brasil na percepção dos acadêmicos – (Concluído)	Analisar a percepção discente sobre as condições do processo formativo dos cursos de Educação Física no Brasil, contemplando fatores relacionados à infraestrutura e oportunidade de ampliação na formação acadêmica e profissional
2018	Contexto do processo formativo dos cursos de Educação Física no Brasil na Percepção dos acadêmicos – (Concluído)	Analisar a percepção discente sobre as condições do contexto formativo dos cursos de Educação Física no Brasil, contemplando fatores relacionados à infraestrutura e oportunidade de ampliação na formação acadêmica e profissional
2018	Percepção dos estudantes de licenciatura em educação física acerca da atuação docente no ensino superior – (Concluído)	Analisar a percepção dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física que participaram no ENADE 2014 acerca da organização didático-pedagógica
2018	Educação física no exame nacional de desempenho de estudantes (ENADE): características dos fatores preditores de desempenho – (Concluído)	Levantar diagnósticos e reflexões críticas com base em evidências nacionais sobre as realidades do processo de ensino-aprendizagem das IES do país em relação à Educação Física, bem como contribuir com os gestores e tomadores de decisões sobre a melhoria da formação de professores de Educação Física
2018	Avaliação da formação de professores em diferentes contextos – (em andamento)	Desenvolver estudos e modelos de avaliação da formação de professores em diferentes contextos da formação inicial e continuada
2017	Educação física no exame nacional do ensino médio (ENEM): dimensões curriculares e de desempenho dos estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) (andamento)	Avaliar o desempenho dos estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas questões de Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) relacionando com fatores socioeconômicos e curriculares da área e das outras disciplinas do exame. Financiamento: UECE
2017	Educação física no exame nacional de desempenho de estudantes (ENADE): características dos instrumentos e fatores preditores de desempenho – (concluído)	Avaliar as provas e os fatores relacionados ao desempenho dos estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física nas provas de Formação Geral e Específica no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) Financiamento: CNPq

Fonte: Currículo *Lattes* líder do grupo IMPA

Foram identificados, por meio do currículo *Lattes* do líder do grupo IMPA, 16 projetos de pesquisa entre 2017 e 2024, sendo 02 projetos no ano de 2017, 04 projeto no ano de 2018, 03 projetos no ano de 2019, 04 projetos no ano de 2020, 01 projeto no ano 2021 e 02 projetos no ano de 2023. Destes, 10 projetos encontram-se concluídos e 06 projetos continuam em andamento. O grupo teve uma concentração maior de projetos no período entre 2018 e 2020.

A seguir, apresentam-se as produções acadêmicas relacionadas às teses, dissertações e tccs/monografias (especialização e graduação) desenvolvidas sob a supervisão do líder do grupo IMPA, no período de 2017 a 2024. O quadro 2 destaca as 02 teses defendidas recentemente que abordaram a temática da formação de professores, sendo uma voltada para discussão das competências socioemocionais e a outra sobre as ações formativas no campo de estágio supervisionado.

Quadro 2 – Teses produzidas do grupo IMPA (2017-2024)

Ano	Título	Autor(a)
2023	As competências socioemocionais como elementos constituintes da formação continuada para professores das escolas estaduais em tempo integral	Luciano Nery Ferreira Filho
2023	Navegando pelos mares do estágio curricular supervisionado: ações formativas do professor supervisor para o exercício da docência	Alessandra de Oliveira Maciel

Fonte: Currículo *Lattes* líder do grupo IMPA

No que se refere as dissertações produzidas, ressaltam-se as temáticas de avaliação no contexto formativo na licenciatura em Educação física, conforme apresentado no quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Dissertações do grupo IMPA (2017-2024)

Ano	Título	Autor(a)
2023	Avaliação do estágio curricular supervisionado em licenciatura em educação física durante a pandemia de covid-19	Paulo Maia Ferreira Júnior
2020	Matriz de referência para a avaliação de conteúdos de fisiologia do exercício em cursos de licenciatura em educação física	Nimara Inácio da Cruz
2020	Instrumento de mensuração dos fatores de risco do ambiente de trabalho para o consumo de substâncias psicoativas na aviação civil	Ana Luísa Batista Santos
2019	Saúde da criança e do adolescente: análise documental e relatório pedagógico sobre a formação do profissional de educação física	Iriadelia Soraya Ribeiro Rabelo
2019	Formação em educação física para atuação no núcleo ampliado de saúde da família e atenção básica em uma instituição de ensino superior	Régia Carla Nogueira Torres Gomes
2017	Percepção discente e desempenho dos estudantes dos cursos de licenciatura em educação física na ENADE 2017	Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

Fonte: Currículo *Lattes* líder do grupo IMPA

Quanto as monografias produzidas no âmbito dos cursos de especialização (quadro 4), as temáticas mais pesquisadas foram formação integral, avaliação e instrumentos de avaliação, bem como educação inclusiva, bem-estar e promoção da saúde.

Quadro 4 - Monografia de especialização do grupo IMPA (2017-2024)

Ano	Título	Autor(a)
2019	Um olhar sobre a prática de esportes nas aulas de educação física	Rayane Nantua Guerreiro
2019	Avaliação no processo de ensino-aprendizagem em educação física escolar	Paulo César Silvino Abreu
2019	Instrumentos de avaliação em educação física escolar	Denilson de Oliveira Carneiro
2019	Evasão em educação física escolar e os critérios de avaliação	César Augusto Batista
2018	Avaliação do conhecimento dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física através do ENADE 2014 e a taxonomia de Bloom Revisada	Amanda Magalhães Dourado
2017	Contexto de ensino, objetivos, conteúdos e abordagens da Educação Física no Ensino Infantil e Fundamental I	Daniele Milhomens Fontes
2017	Fatores motivacionais que influenciam mulheres idosas a praticarem a musculação	Josiane Freitas de Lima
2017	Itens de educação inclusiva no ENADE de licenciatura em Educação Física	Luciana Fialho Rocha Santa Rosa
2017	Formação em educação inclusiva nos cursos de licenciatura em Educação Física na avaliação do ENADE	Kelvia Sena de Santana

Fonte: Currículo *Lattes* Líder do grupo IMPA

Já a produção acadêmica relacionada aos Tcc de graduação no Grupo IMPA, totalizaram 15 trabalhos, no período entre 2017 a 2022. Ressaltam-se as temáticas de avaliação da formação de professores, instrumentos de avaliação, processos de ensino-aprendizagem e práticas de avaliação no ensino, bem como a atuação do profissional de licenciatura em Educação Física.

Foram identificados, por meio do currículo *Lattes* do líder do grupo IMPA, a totalidade de 63 produções acadêmicas (tccs/monografias, dissertações e teses) entre 2017 e 2024, 02 teses de

doutorado, 06 dissertações de mestrado, 13 monografias de aperfeiçoamento/especialização e 15 tccs de graduação.

Dentre as produções acadêmicas do grupo IMPA, as temáticas que mais emergiram foram: avaliação da formação inicial e continuada, avaliação da formação profissional, avaliação educacional, avaliação em larga escala, instrumentos de avaliação, elaboração de itens.

O projeto de extensão, do grupo IMPA visa atender a comunidade acadêmica da UECE e a comunidade externa, fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão sob a supervisão do líder do grupo IMPA.

Quadro 6 – Projeto de Extensão em andamento do grupo IMPA (2017-2024)

Ano	Título	Objetivo	Situação
2021	Formação em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional - Formação IMPA	Promover ações de formação, atualização e experiências acadêmicas em Avaliação Educacional docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, pesquisadores, técnicos-educacionais e alunos de graduação e pós-graduação interessados na temática	Andamento

Fonte: Currículo *Lattes* líder do grupo IMPA

Esse projeto de extensão promove ações de formação com a participação de professores de outros países, tais como Espanha e África (Moçambique).

Segundo Marli André (2001, p. 54) nas duas últimas décadas, o contexto de produção dos trabalhos de pesquisa avalia que

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de "fora", nos últimos dez anos, tem havido uma grande valorização do olhar "de dentro", fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes.

As autoras Gatti e André (2011, p. 34) apontam quatro pontos importantes:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultos pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Neste contexto, compreende-se que a participação em grupos consolidados, com maior reputação e prestígio, pode ampliar as possibilidades tanto de aprendizagem da pesquisa quanto para a inserção em projetos nacionais ou internacionais mais amplos, aumento da produtividade e de publicações e, em última instância, ampliação do capital científico, social e simbólico (Mainardes, 2022).

Considerações finais

Este estudo buscou mapear as produções acadêmicas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA) vinculado ao eixo de Formação e Políticas Educacionais do PPGE/UECE, sob a supervisão/orientação do líder do grupo, professor doutor José Airton de Freitas Pontes Junior.

Verificou-se que o grupo de pesquisa IMPA contribui substancialmente para a discussão crítica da formação de professores no Brasil ao apontar as contribuições dos estudos desenvolvidos

no âmbito da avaliação da formação inicial e continuada de professores, compreendendo a política educacional como uma agenda democrática de investigação e ampliação da temática em estudos futuros.

Ressalta-se que o grupo de pesquisa IMPA vem contribuindo para a ampliação da produção acadêmica no Brasil e possibilita a interação com pesquisadores que estudam a área temática de Formação de Professores e Avaliação Educacional; a discussão de obras e artigos publicados; a publicação de trabalhos em periódicos científicos; a produção de livros, capítulos e a produção de novos conhecimentos a partir dos debates e discussões para o desenvolvimento profissional do professor.

Os dados revelaram que o grupo IMPA/PPGE-UECE se destaca pela relevância e impacto das produções acadêmicas de docentes e discentes no contexto brasileiro. Por fim, compreende-se que o grupo IMPA se sustenta no tripé ensino, pesquisa e extensão, buscando centralizar sua agenda na produção e discussão de temáticas emergentes referentes à avaliação da formação profissional de professores comprometida com a igualdade e a democracia participativa.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.

CROSS, D; THOMSON, S; SIBCLAIR, A. **Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics**. Clarivate Analytics, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B. A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: Dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, 30, 124-132, 2005. » <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300010>

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J.. Grupos de Pesquisa de Política Educacional: análise da opinião de líderes. **Educação Unisinos**, 2022, 26, 1-29. <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.0>

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; MEDEIROS FILHO, A. E. C.; SOUSA, L. A. Avaliação da formação profissional: elementos conceituais para uma abordagem metodológica. **Conhecer: Debate entre o Público e o Privado**, v. 12, n. 29, p. 156-167, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

**CUIDADO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO:
O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS SOBRE ENSINAR CIÊNCIA**

**SCIENTIFIC CARE IN EDUCATION:
TEACHER'S PEDAGOGICAL THINKING ABOUT TEACHING SCIENCE**

Igor Daniel Martins Pereira³¹⁴

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Marcia Lorena Saurin Martinez³¹⁵

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil
Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita – GEALE

Resumo

Na pesquisa da qual este texto tem origem, buscamos abordar sobre o pensamento de professoras egressas de um mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática. O objetivo do estudo foi analisar e descrever as concepções de ciência, docência e política (pólis) dessas professoras. Acreditamos que essas concepções interferem na noção de pedagogia que possuem e, também, no modo como compreendem o que é ensinar e aprender. Neste texto, abordaremos sobre uma das categorias, observadas a partir da coleta dos dados, a qual, na pesquisa teve o título: Ciência, ensino de ciências e as relações estabelecidas. Será discutido, também, junto a categoria citada, duas outras que foram, na pesquisa, consideradas como transversais: Discussão e definição de cuidado; Discussão e definição de autoridade e responsabilidade. Ambas as categorias são transversais à pesquisa pois elas contribuem para a compreensão do pensamento pedagógico das professoras. Na pesquisa, observamos que as professoras seguem construindo os conceitos e os modos de ser docente. Portanto, a concepção de ciência está bastante circunscrita ao ensino dessa área do conhecimento, e observamos a necessidade de fazer ciência. A ciência possui um método e uma estrutura, a qual precisa ser praticada pelos estudantes e não apenas apresentada a eles. Conhecer a ciência é um ato político porque por meio dela temos recursos para uma compreensão mais ampla do mundo e, assim, dos meandros em que a prática docente está inserida, nos convocando a pensar continuamente sobre o papel da ciência na sociedade atual. Salientamos a necessidade de ampliação da pesquisa, possibilitando processos formativos que dialoguem com a necessidade de produzir ciência, assim como, a compreensão de ciência como base da sociedade, portanto, base da ação em sociedade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de Ciência; Pensamento Pedagógico.

Abstract

In the research from which this text originates, we sought to address the thoughts of teachers who graduated from a professional master's degree in Science and Mathematics Teaching. The objective of the study was to analyze and describe these teachers' conceptions of science, teaching and politics (polis). We believe that these conceptions interfere with their notion of pedagogy and also with the way they understand teaching and learning. In this text, we will address one of the categories, observed from data collection, which, in the research, was titled: Science, science teaching and established relationships. Along with the aforementioned category, two others that were, in the research, considered as transversal will also be discussed: Discussion and definition of care; Discussion and definition of authority and responsibility. Both categories are transversal

314 **Igor Daniel Martins Pereira**, ORCID: 0000-0001-8756-9766. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciado em Biologia, Mestre em Educação e Doutor em Educação, pesquisa sobre formação de professores, em especial sobre a formação de professores para ensinar ciências. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: concepção, elaboração e revisão de conteúdo. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0525659939875391> E-mail: igdanielmartinspereira@gmail.com

315 **Marcia Lorena Saurin Martinez**, ORCID: 0000-0002-2080-5661. Universidade Federal de Pelotas; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Atua no projeto "Pensamento pedagógico, formação e desenvolvimento profissional de professoras dos anos iniciais" na condição de bolsista DocFix de Pós-doutorado em Educação – PPG/UFPel. Integrante do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita - GEALE. Contribuição de autoria: concepção, elaboração e revisão de conteúdo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3489770102698682> E-mail: marcialoren@hotmail.com

to the research as they contribute to understanding the teachers' pedagogical thinking. In the research, we observed that teachers continue to build concepts and ways of being a teacher. Therefore, the conception of science is largely limited to the teaching of this area of knowledge, and we observe the need to do science. Science has a method and a structure, which needs to be practiced by students and not just presented to them. Knowing science is a political act because through it we have resources for a broader understanding of the world and, thus, the intricacies in which teaching practice is inserted, calling us to continually think about the role of science in today's society. We emphasize the need to expand research, enabling training processes that dialogue with the need to produce science, as well as the understanding of science as the basis of society, therefore, the basis of action in society.

Keywords: Teacher Formation; Science Teaching; Thought Pedagogical

Introdução

A pesquisa em educação no Brasil, especialmente na última década, tem sido relegada à incredulidade enquanto ciência. Observamos, de igual modo, a negação da ciência e da pesquisa científica no Brasil, conforme Araujo e Leite (2019). Tais fatos indicam a importância de divulgarmos pesquisas que demonstram a necessidade da formação e da profissionalidade docente cujo desenvolvimento é diametralmente oposto à sociedade do imediatismo da qual fazemos parte.

O presente estudo destaca a importância de refletir sobre o pensamento pedagógico de professoras em processo de desenvolvimento profissional da docência, compondo as discussões vinculadas às atividades de estudo e pesquisa conduzidas no âmbito do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE/UFPEL-CNPq), que investiga relações entre aquisição da escrita, aprendizagem e formação teórica e suas repercussões nas práticas de ensino de linguagem e no desenvolvimento profissional do professor.

Nessa perspectiva, estudar as concepções de ciência das professoras, auxilia a compreender, no âmbito do projeto, o pensamento pedagógico, o qual é uma escolha, especialmente, epistemológica, concebida a partir de estudos que o grupo de pesquisa GEALE/UFPEL-CNPq desenvolve em um de seus eixos: 'Formação e Prática Docentes', por meio do projeto "Pensamento pedagógico e desenvolvimento profissional de docentes dos anos iniciais".

A questão-problema que fomentou este estudo foi, "De que forma concepções de ciência, de política(polis) e de docência articulam-se na construção de uma base teórico-conceitual e empírica sobre ensino de ciências na ação pedagógica de professoras?". Vinculando-se ao GEALE/UFPEL-CNPq, por buscar compreender e aprofundar as concepções de ciência, de docência e de política, que estão na base da formação teórica e prática das professoras, conhecimentos articulados por elas para demonstrar como ensinam sobre ciência, e assim, qualificar o eixo da pesquisa sobre a formação de professores para ensinar ciências.

Para dar conta de organizar e desenvolver a pesquisa, buscamos uma articulação metodológica inspirada nos Casos de Ensino (NONO, 2005), usando as entrevistas reflexivas (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004) e a Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), visando a coerência entre os métodos de construção dos dados e os procedimentos de análise.

As professoras que participaram do estudo, demonstraram uma noção de ciência a partir do ensino dessa área, o que não garante a efetivação de uma compreensão mais alargada e aprofundada do próprio conceito de ciência e de como ela está inserida de forma inquestionável em nossas vidas.

Os dados produzidos, a partir da reflexão narrada pelas professoras, advém das experiências formativas das professoras e da ação pedagógica delas com os estudantes, portanto, o pensamento pedagógico desenvolvido nesses espaços mobiliza esta pesquisa, tanto na dimensão pedagógica como na conceitual sobre ciência, foco deste trabalho.

Com relação a noção de docência, nos parece centrada naquilo que se ensina, portanto, fica aquém do processo de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2014) e do próprio conceito de pedagogia (HOUSSAYE, 2004). Mas é perceptível a busca das professoras por uma qualidade no ensino, e isso é fascinante porque apresenta a responsabilidade delas com os processos de ensinar e aprender.

Aporte teórico-metodológico

Para sustentar a pesquisa, assumimos a concepção de docência elaborada com base em autores como Gimeno Sacristán (2002), Diniz-Pereira (2008) e Maschellein e Simons (2014), os quais ajudaram a compreender como as professoras se percebiam docentes, a sustentar a formação como um *continuum*, a evidenciar quais eram as suas crenças, ideias, concepções de ensinar e de aprender, e como entendiam a sua ação como docentes e a importância da escola.

Para entender a concepção de ciência e refletir sobre como ela pode modificar nosso ser e estar no mundo, os estudos de Cachapuz et al. (2011), Maturana e Varela (1995) e Bizzo (2012) foram fontes importantes. É possível, a partir desses autores, defender e fortalecer a ciência enquanto conhecimento produzido por humanos, cuja ação é um ato de cognição e de política. Seres vivos cujos acoplamentos estruturais são produto da relação entre o fisiológico e o experienciado. E a escola é o lugar da viabilidade desses intercâmbios. A escola potencializa a busca pelo conhecimento sobre a ciência e é nela que esse conhecimento deveria ser ampliado, de um conceito menos objetivo e restrito para um mais amplo e interdisciplinar.

A compreensão de como se faz ciência e de que o conhecimento científico é mutável, assim como nós, são noções importantes. Interpretamos a ciência como um conhecimento capaz de mudar a forma como entendemos e olhamos o mundo e os fenômenos, mas é também como um conhecimento cuja verdade está sempre em debate e elaboração. O conhecimento científico ora válido pode logo não ser mais, pois novas concepções são inseridas, modificando-o. Essa é a ciência que precisamos desenvolver na escola. Este é o conhecimento capaz de produzir uma mudança social.

Biesta (2013) quando aborda sobre o espaço disjuntivo, nos coloca a pensar o quanto a escola também o pode ser, quando a experienciamos e fazemos dela espaço de ação, de compreensão, do aprender e do fazer ciência. O espaço disjuntivo é qualificado quando, na escola, os estudantes podem experienciar esse espaço de compreensão da ciência, na relação com o outro, nos espaços possibilitados e possíveis no fazer escola.

Metodologicamente aliamos-nos aos Casos de Ensino (SHULMAN, 2005; NONO, 2005), que segundo Nono (2005), os casos de ensino são importantes para proporcionar formação para os professores, pois ao elaborar sua narrativa, escrita ou oral, e refletir sobre ela, emergem delas as escolhas, as análises, pois trata-se de revisitar um momento da ação pedagógica em sala de aula para justificar posições assumidas. E entrevistas reflexivas (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004), visando compreender de forma ampla e aprofundada os fenômenos observados, já que ela possibilita a retomada das reflexões no próprio questionar. A ATD, de Moraes e Galiazzi (2016), cujos processos desfragmentação e de reorganização do corpus analítico, na busca do emergente, foram utilizados, auxiliou na análise dos dados.

Para a realização da pesquisa, acordos éticos foram realizados, o primeiro, de anuência das professoras; o segundo, quando de sua participação nas entrevistas, liam o texto padrão, com sua identificação e afirmavam concordância de participação. No caso deste estudo, as participantes autorizaram o uso dos seus nomes no relatório final da pesquisa. Cabe salientar que todo o processo de produção dos dados foi realizado online, porque estávamos em época de pandemia da COVID-19. As participantes do estudo residiam e trabalhavam em Pelotas, Pinheiro Machado, Dom Pedrito e Rio Grande, municípios do sul do Rio Grande do Sul.

A partir da ATD e das entrevistas, observamos a emergência da categoria "Ciência, ensino de ciências e relações estabelecidas com cuidado, responsabilidade e autoridade", a fim de apresentar e descrever as concepções explicitadas pelas professoras sobre o pensamento pedagógico que possuíam.

Ciência, ensino de ciências e relações estabelecidas: o pensamento pedagógico

Professora Carla, diretora de escola, mas que por muito tempo atuou como professora de ciências e biologia diz que a "ciência é uma área do conhecimento em que tu... é difícil definir, mas que busca conhecer a natureza, o mundo que nos cerca e os fenômenos." (Carla, 2022, Material do Pesquisador). A partir desse relato, recuperamos Bizzo (2012), para quem conceituar ciência é complexo e difícil, não porque a ciência é difícil, mas porque a Física, a Química e a Biologia possuem diversas subáreas que, muitas vezes, estão inter-relacionadas a outras áreas do conhecimento e que possuem especificidades quanto a construção do conhecimento.

Para Carla, a ciência proporciona às pessoas compreensões mais alargadas de mundo, o que lhes permitiria atuarem de forma mais propositiva em suas próprias vidas:

Na verdade, praticamente tudo na nossa vida tem ciência, se a gente for parar para pensar, desde a tecnologia que a gente está usando, então a ideia sempre é mostrar para os estudantes que ciência está em tudo que a gente tem no dia a dia. Essa seria a melhor definição. (Carla, 2022, Material do Pesquisador)

Carla acredita que os educandos serão preparados para viverem num mundo que tem como base a visão científica, ao conhecer e saber ciência, referindo-se ao sentido da formação integral do ser humano. Tais colocações de Carla apresentam o ponto nevrálgico sobre ser professor(a) de ciências: a sua compreensão do que é ciência.

Claudia, em sua entrevista, aponta o que é para ela ciência, afirmando que se estrutura por meio do método científico,

[...] essa pergunta é uma questão bem difícil de responder. [...] a minha formação [...] mais ampla na área das ciências da natureza e na área das ciências exatas, enquanto ciência, a gente tem toda aquela [...] formação da ciência da natureza e das exatas, é aquela bem carregada do conhecimento [...] cientificamente comprovado. Então, tu vais para a teoria, tu faz experimentação, tu vai verificar, tu vai experimentar, tu vai comprovar, vai ver se aquilo é realmente verdadeiro. (Claudia, 2022, Material do Pesquisador)

Claudia parte do princípio de que a ciência se estrutura como área do conhecimento e, ainda, como base para muitas subáreas, pois é com o método científico que podemos pensar e construir resultados importantes para a própria ciência.

Claudia, ao longo dos processos de pesquisa, reflete sobre os anos de trabalho na escola e as formações experimentadas em sua carreira profissional e com base nelas demonstra o quanto essas experiências profissionais e formativas marcaram sua caminhada, possibilitando a recomposição de conhecimentos e de saberes e fazeres.

[...] se tu me pedir para falar como uma cientista da área das ciências da natureza, eu te digo: nós temos o cérebro. [...] Mas eu prefiro dizer que nós somos mente, que é esse cérebro dotado de sentimentos, emoções e reações, então, eu vou te dizer: eu hoje vejo essa ciência, mas ela como esse todo, que hoje tu não consegues mais fragmentar, esse conhecimento seccionado, tu também és formado na biologia, [...] tu sabe que muitos professores, [...] carregam essa visão mais fragmentada embora a maioria que está no mestrado já busca para desmistificar essa visão, já vê essa ciência mais integrada. (Claudia, 2004, Material do Pesquisador)

Está presente nas reflexões de Claudia, a compreensão de que a ciência é produzida por um ser humano observador (MATURANA; VARELA, 1995), e que ela entende o método da ciência da natureza como algo que precisa estar caracterizado nas suas aulas, nas suas ações como professora de ciências e biologia; mas ela amplia essa compreensão, pois demonstra a necessidade de aliar métodos para que o ensino de fato aconteça em sala de aula.

Claudia parece ainda não ter percepção de que é o olhar do observador sobre o fenômeno, em busca de conhecer e explicá-lo, quem produz a ciência.

A ciência, como área do conhecimento, é assim estruturada: o processo de observar busca conhecer o objeto da observação, consistindo na compreensão de que "[o] observador é um sistema vivo, e o entendimento do conhecimento como fenômeno biológico deve dar conta do observador e do seu papel nele" (MATURANA; VARELA, 1995, p. 34).

Carla também constrói uma narrativa semelhante à de Claudia ao ser questionada sobre se todas as pessoas precisariam saber ciência.

Não... as pessoas precisam saber interpretar, no caso, uma notícia que chega para elas, saber se posicionar diante daquilo, saber diferenciar o que pode ser verdadeiro do que não pode. Nem todo mundo vai gostar de ciências, mas eu acho que a ciência é um caminho para desenvolver essa habilidade nos estudantes, deles serem críticos. (Carla, 2022, Material do pesquisador)

Como saber interpretar algo relacionado à ciência sem saber, minimamente, sobre ciência? Como interpretar se um conhecimento é verdadeiro ou não, se não há necessidade de que todos e todas saibam minimamente sobre ciência? Carla também parece estar nesse caminho de (re)construção da noção de ciência, apreendida inicialmente, do curso de Ciências, pois ela entende que a ciência possibilita um pensar baseado em conhecimento científico capaz de possibilitar a compreensão sobre o que pode ou não ser um conhecimento importante para agir no mundo.

Nesses entendimentos é possível observar aquilo que Maturana e Varela (1995) apresentam como o ciclo de construção do conhecimento. Carla, por ter observado, vivenciado e aceitado a explicação da comunidade de observadores, que afirma como método das ciências da natureza, intrínseco ao curso de Ciências, sua primeira formação, entende que nem todas as pessoas precisam saber sobre ciência. Porém, ao longo de seu processo formativo, especialmente após a conclusão do curso de Ciências, ela tem experimentado outras formas de pensar a ciência. A partir disso, Carla começa a compreender a ciência como base para a ação das pessoas, afirmando que entende ser uma concepção mais adequada de ciência àquela que desenvolve o senso de criticidade nas pessoas, possibilitando-lhes condições para compreenderem de forma mais específica algo sobre a importância das ciências em suas vidas, por exemplo, as vacinas, os diferentes tipos de microrganismos, dentre outros.

Rosemeri, outra professora participante, demonstra que a educação infantil tem a função de ajudar a criança em seu engajamento com o conhecimento, ainda que básico, nas diferentes ciências para que possa, ao longo de sua escolarização, fazer refinamentos e ampliar as suas compreensões sobre o que foi estudado na educação infantil.

Assim explica Rosemeri:

[...] na educação infantil, tenho medo do trovão: o que é? Ah, aí a gente explica, ah uma nuvem que bate na outra e dá o raio, por isso não precisa ter medo não é... Então, é uma ciência para responder aquela pergunta imediata, uma ciência que emerge do cotidiano mesmo. Eu acredito nessa ciência e acredito que essa é a ciência da educação infantil e é desde muito pequeno, desde o berçário, porque às vezes a gente acha que eles não entendem, mas eles vão entendendo, tu vai reforçando. Então, para um bebê muito pequeno, tu vai explicar bem mais básico, é uma nuvezinha que bate na outra e cai chuva e vai aumentando essa complexidade ao longo do tempo. Aí tu vai explicando a questão de densidade, dessas coisas, e vai indo. Então, acho que essa é a ciência da educação infantil mesmo [...]. (Rosemeri, 2022, Material do Pesquisador)

Nesse excerto é possível compreender que ciência, para Rosemeri, é àquela sobre a compreensão do mundo, os fenômenos naturais e sobre as relações desses fenômenos com a vida das crianças.

Tiriba (2005) aposta na ideia de inserção da criança no ambiente, proporcionando a elas a compreensão de que fazem parte dele como sujeito que dele participa, necessita para viver e, portanto, pode desenvolver uma noção de cuidado e conservação. Nas inferências que faço da fala de Rosemeri, entendo que essa compreensão está posta, principalmente, quando ela diz: "ciência do cotidiano", "ciência do dia a dia", "ciência para explicar fenômenos", "ciência desde o berçário" e, "ciência como base para dar resposta às crianças".

As noções de ciência são inferidas do trabalho das professoras de um modo bastante genérico. Isso significa dizer que não há um detalhamento de dimensões ou um aprofundamento delas para que se considere um educando alfabetizado científica e tecnologicamente. Segundo Fourez (1994), um ensino de ciências capaz de possibilitar ao educando efetividade sobre a sua ação em relação ao conhecimento de ciência precisa ser pensado a partir da alfabetização científica e técnica.

Quando as professoras apresentam a concepção de ciência e a sua definição, de alguma forma, elas sempre as relacionam ao ensino. Definir ciência para as professoras tem relação com o ensinar Ciências. Embora as definições apresentadas, principalmente por Claudia e por Carla, professoras de Ciências e Biologia, possuam uma relação com o campo específico das ciências, elas explicitam, em suas falas, o ensino como base dessa definição ou como parte integrante dela.

Assim, destacamos a possibilidade de o professor construir sua formação pautada no fortalecimento e enriquecimento de seu aprendizado em diferentes espaços formativos. "(...) [A] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada

professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1999, p. 26).

Considerações finais

A pesquisa demonstrou que as professoras desenvolveram suas ações pedagógicas baseadas por uma prática de cuidado pautada pela apresentação dos conteúdos e dos conhecimentos de e sobre ciências

A ciência, a partir daquilo que as professoras contam sobre o que fazem, pode ser vista como aquele conhecimento capaz de ampliar a noção de mundo, de um mundo homogêneo para um mundo mais heterogêneo, garantindo às crianças e aos adolescentes a compreensão de ciência como algo perto e próximo do seu dia a dia, embora essa proximidade tenha ficado a nível do ensino, ou seja, as professoras mostravam o conteúdo de ciência em detrimento de construir, com os educandos, como a ciência é produzida. As professoras ensinavam em detrimento de desenvolver as destrezas para fazer ciência.

Portanto, fica claro o quanto precisamos compreender e analisar, junto aos professores e professoras, qual o pensamento pedagógico que eles desenvolvem, constroem sobre e para a sua prática, porque tais compreensões auxiliará a produzir melhores e mais adequados processos formativos após a formação em nível de graduação, para ensinar ciências.

A pretensão, a partir dos resultados produzidos e construídos é qualificar a discussão à nível de processos de formação, no âmbito das universidades, municípios e estados, assim como o debate sobre a importância da ciência para a formação geral dos estudantes.

Referências

ANASTASIOU, Lea. ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade**. 10.ed. Joiville, SC: UNIVILLE, 2012.

ARAÚJO, Maria Alina Oliveira Alencar de; LEITE, Raquel Crosara Maia. Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: o que nos dizem os documentos oficiais. **ACTIO**, v. 4, n. 3, p. 165-184, set./dez. 2019. Disponível em: <[ACTIO: Docência em Ciências \(utfpr.edu.br\)](http://ACTIO: Docência em Ciências (utfpr.edu.br))>. Acesso em: 23 março, 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BIZZO, Nélío. **Pensamento Científico**: a natureza da ciência no ensino fundamental. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

CACHAPUZ, Antonio; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PRAIA, João; VILCHES, Amparo (Orgs). **A necessária revolução do ensino de ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In*: Encontro de Didática e Prática de Ensino, XIV, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre, 2008, p. 253-267.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética da ciência. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**. Facul. Educ. UFG, v. 27, n. 2, p. 21-28, jul/dez, 2002.

HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed. 2004.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: WORKSHOPS - Livraria, Editora e Promotora de Eventos, 1995

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Injuí, 2016.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005, 238 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2005.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>> Acesso: 14 set. 2013.

SZYMANSKI, Heliosa (Org.); ALEMIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA CIENTÍFICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs: CAMINHOS PARA REPENSAR O PROCESSO FORMATIVO

CONTRIBUTIONS OF SCIENTIFIC RESEARCH TO THE TRAINING OF BEGINNING TEACHERS: WAYS TO COMPENSATE THE TRAINING PROCESS

Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia³¹⁶

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE

Maria Joselma do Nascimento Franco³¹⁷

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE

Maria Edjane Pereira da Silva³¹⁸

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE

Resumo

O presente texto versa sobre as contribuições da pesquisa científica para a formação de professores iniciantes, e tem como objetivo analisar de que modo(s) as pesquisas científicas na área da formação de professores iniciantes desenvolvidas pelo GPENAPE, podem impulsionar um movimento de imersão e desenvolvimento profissional. As análises foram tecidas tomando como referência 4 (quatro) dissertações de mestrado concluídas, que focalizaram nos diferentes municípios, a indução profissional de professores iniciantes, bem como o desenvolvimento profissional. As discussões presentes se amparam nos conceitos de aprendizagem de professores numa perspectiva contínua e ativa e de imersão na docência pela promoção de proposituras de formação, que articulem redes de ensino e universidade, tendo a autoria enquanto um dos pilares da consolidação profissional. No conjunto das pesquisas (Gouveia, 2020; Silva, 2021; Silva, 2023a; Silva, 2023b), a formação é pensada a partir de uma prática significativa e consciente, conforme é refletida nas experiências mobilizadas pelos estudos, que tomam diferentes caminhos metodológicos, partindo dos grupos de discussão (Weller, 2010) enquanto eixo inicial, mas avançando pela via de outras perspectivas, que são respectivamente: os casos de ensino (Mizukami, 2000); os diários reflexivos (Zabalza, 2007); os memoriais formativos (Passeggi e Barbosa, 2008 e as cartas pedagógicas (Freitas, 2021). As análises mobilizadas tomam como base a análise de conteúdo (Moraes, 1999) os dados, por sua vez, convergem para a necessidade urgente de constituição de novas proposituras de pesquisa que contribuam para a construção do conhecimento e reverberem na prática, movimento este que continua sendo desenvolvido pelo grupo de estudos, numa articulação com a educação básica, a fim de mobilizar a efetivação de políticas públicas de indução profissional e acolhimento a estes professores.

Palavras-chave: Professores Iniciantes, Formação de Professores, Pesquisa, Grupo de Pesquisa, Desenvolvimento Profissional.

316 **Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia**, ORCID: 0000-0002-2012-2465. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. Doutoranda em Educação Contemporânea e Mestra pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru-PE. Atua na rede municipal de Riacho das Almas-PE, como coordenadora pedagógica dos anos finais. Contribuição de autoria: Participação na elaboração e desenvolvimento do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2578438721442210>. E-mail: rayllawfsf@gmail.com

317 **Maria Joselma do Nascimento Franco**, ORCID: 0000-0001-6384-1876. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea) Professora/pesquisadora do PP-GEduC da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru-PE. Professora do Curso de Pedagogia e da Licenciatura Intercultural Indígena na mesma instituição, atuando com ênfase na formação de professores. Contribuição de autoria: Participação na elaboração e revisão de todo o manuscrito. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7354094251699882> E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

318 **Maria Edjane Pereira da Silva**, ORCID: 0009-0000-2963-7337. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea). Doutoranda em Educação Contemporânea e Mestra pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru-PE. Especialista em Gestão escolar e Pedagoga pela FAFICA. Atualmente é professora da Rede Municipal de Caruaru-PE e de Toritama-PE. Contribuição de autoria: Participação fundamental na idealização e elaboração de todo o texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4395116399311580> E-mail: edjane.pereira@ufpe.br

Abstract

This text deals with the contributions of scientific research to the training of beginning teachers, and aims to analyze how scientific research in the area of training of beginning teachers developed by GPENAPE can contribute to a movement of initiation and development professional. The analyzes were carried out taking as a reference 4 (four) completed master's theses, which focused on the professional induction of beginning teachers, as well as professional development, in different municipalities. The discussions presented are based on the concepts of teacher learning from a continuous and active perspective and reflection on teaching through the promotion of training propositions, which articulate teaching and university networks, with authorship as one of the pillars of professional consolidation. In all the research (Gouveia, 2020; Silva, 2021; Silva, 2023a; Silva, 2023b), training is thought of from a meaningful and conscious practice, as reflected in the experiences mobilized by the studies, which take different methodological paths, starting from discussion groups (Weller, 2010) as an initial axis, but advancing through other perspectives, which are respectively: teaching cases (Mizukami, 2000); reflective diaries (Zabalza, 2007); the formative memorials (Passeggi and Barbosa, 2008 and the pedagogical letters (Freitas, 2021). The analyzes mobilized are based on content analysis (Moraes, 1999) the data, in turn, converge to the urgent need to establish new research propositions that contribute to the construction of knowledge and reverberate in practice, a movement that continues to be developed by the study group, in conjunction with basic education, in order to mobilize the implementation of public policies for professional induction and welcoming of these to teachers.

Keywords: Beginning teachers, Teacher training, Research, Research Group, Professional Development.

Introdução

O presente texto apresenta um panorama acerca das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no contexto do Agreste de Pernambuco, pelo Grupo do Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE em articulação com o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc. No referido contexto, as produções em torno da formação de professores têm se dado por diferentes eixos investigativos, dentre estes, destacam-se: a indução profissional de professores iniciantes; a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores do campo; a formação para uma prática antirracista.

Apresentamos como objetivo central neste texto o de analisar de que modo(s) as pesquisas científicas na área da formação de professores iniciantes desenvolvidas pelo GPENAPE, podem impulsionar um movimento de imersão e desenvolvimento profissional.

Nossa defesa, embasa-se, nas considerações de Freire (1996, p.32), quando afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Compreendemos que uma dimensão fortalece a outra na medida em que fornece possibilidades de problematização da realidade, exercício tão defendido pelo autor enquanto práxis, mobilização fundamental ao desenvolvimento profissional na docência.

Considerar a pesquisa enquanto possibilidade formativa é tomá-la como meio de transformação social, não apenas como um estudo para um determinado fim, mas como caminho de questionamento, de mobilização e do aguçar as mentes acerca da formação de professores. André (1999) já ressaltara em suas pesquisas, a crescente investigação em torno da formação de professores na década, sobretudo em teses e dissertações, evidenciando a necessidade de continuidade destas, principalmente no que se refere aos iniciantes.

No contexto do GPENAPE, as pesquisas analisadas aqui serão quatro dissertações, que sinalizam mudanças na forma de conceber a pesquisa e a própria formação de professores iniciantes em articulação também com os experientes. Consideramos também nessa produção, as pesquisas em desenvolvimento, apontando para os eixos tratados nas investigações, bem como, as contribuições para o repensar os processos de formação e desenvolvimento profissional.

As proposições pensadas, norteiam-se pela orientação de que a pesquisa pode mobilizar saberes outros que não são previstos ou prescritos, de maneira singular e autoral, conforme indicado por Ludke (2002). Realizar investigações com professores sejam estes iniciantes ou experientes, acerca de temas que atravessam seu fazer, ou ainda refletindo especificamente sobre suas ações na escola é um exercício que além de constante, permite aproximar universidade, escola, redes de ensino, professores e suas práticas.

Como identificado por Romanowski (2013), a consideração das histórias de vida, das experiências, da formação pela pesquisa e da reflexibilidade são elementos que têm se tornado fundamentais às pesquisas sobre a formação de professores, dadas as exigências e os desafios que são enfrentados por estes em seus fazeres.

No item a seguir, apresentaremos um aprofundamento acerca das perspectivas teóricas sob as quais as pesquisas do grupo se ancoram e logo após, traremos um detalhamento dos caminhos teórico-metodológicos por meio dos quais os estudos vêm se desenvolvendo.

Especificidades do agreste Pernambuco e perspectivas outras de formação de professores

Reconhecendo as peculiaridades do contexto do agreste de Pernambuco, quer seja nos aspectos sociais, culturais e educacionais, como também evidenciando sua riqueza eminentemente formativa e propícia à diferentes aprendizagens, no que se refere ao desenvolvimento metodológico do trabalho, as quatro dissertações selecionadas para estudo tomam a abordagem qualitativa como base, conforme André (1995), objetivando uma compreensão assegurada dos elementos estudados de maneira contextualizada e em articulação aos diferentes aspectos que foram significativos para os participantes.

As quatro pesquisas elencadas para análise neste texto versam sobre professores iniciantes e se voltam a discutir elementos de seu desenvolvimento profissional, a partir dos grupos de discussão (Weller, 2010), enquanto estratégia formativa que traz possibilidades de produção que podem se dar de maneira oral, ou escrita, de modo autoral. A primeira pesquisa que propôs um trabalho formativo pela via dos casos de ensino (Mizukami, 2000) foi a de Gouveia (2020); a segunda foi a de Silva (2021), que trouxe desdobramentos a partir dos diários reflexivos (Zabalza, 2007); a terceira destas foi a de Silva (2023a), que apresenta suas discussões tomando como base os memoriais formativos (Passeggi e Barbosa, 2008) e a quarta e última, a de Silva (2023b), que articula como estratégia as cartas pedagógicas (Freitas, 2021).

No caso da pesquisa de Gouveia (2020), os participantes foram professores iniciantes da rede municipal do Município de Caruaru-PE; no caso de Silva (2021), participaram professores iniciantes e experientes do município de Toritama-PE; Já na pesquisa de Silva (2023a), os iniciantes e experientes que foram contemplados foram os do município de Santa Cruz do Capibaribe-PE e por fim, no estudo de Silva (2023b), os participantes foram professores iniciantes e experientes de Caruaru-PE e também de Brejo da Madre de Deus-PE, distribuídos entre escolas do campo e da cidade.

Ainda sobre os percursos teórico-metodológicos adotados nas pesquisas, destacamos que ambas tomam a análise de conteúdo conforme Moraes (1999), enquanto caminho para a compreensão dos dados suscitados de modo singular, atentando para os sentidos emergidos nas narrativas de maneira articulada aos contextos evidenciados pelos professores participantes nas sessões de pesquisa.

Possibilidades outras do fazer pesquisa: quando a formação de professores deixa de ser objeto e passa a ser eixo do processo

No contexto do GPENAPE, considerando o foco das pesquisas em torno da formação de professores e em específico, iniciantes e experientes em suas diferentes especificidades, os aportes em que tem nos embasado apontam para a relevância dos processos integradores da formação e da prática.

No movimento proposto pelo grupo de pesquisadoras, as articulações para o desenvolvimento do conjunto de pesquisas se deram via redes municipais de ensino e o PPGEduc, enquanto mobilizadoras da constituição de políticas para a indução profissional de professores iniciantes. Desse modo, partindo dos grupos de discussão, as estratégias que seguem desenvolvidas nas pesquisas se configuram enquanto formações promovidas em articulação com as Secretarias dos diferentes municípios e a Universidade, ampliando as possibilidades de acolhimento para professores iniciantes.

Nesta compreensão, a primeira pesquisa desenvolvida (Gouveia, 2020), objetivou compreender as contribuições dos casos de ensino para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Nesta, foi possível perceber o fortalecimento dos estudos e dissertações promovidos no núcleo do GPENAPE, uma vez que os desdobramentos se deram em torno de um foco: o de alinhar a pesquisa do mestrado de tal forma, que a experiência promovida na produção dos dados se con-

figurasse enquanto exercício de formação significativa e coerente com as realidades e demandas dos participantes.

Por meio dos casos de ensino, o trabalho com os professores iniciantes se deu em 4 (quatro) sessões de elaboração e análise dos casos de ensino próprios dos professores. A respeito do movimento formativo mobilizado pelo estudo, um dos participantes afirmou:

[...] a gente está ajudando na pesquisa só que a ajuda de vocês para mim e pela fala de MG para ela também é enorme, porque através dos casos de ensino nós estamos refletindo sobre nossas ações na sala de aula. Principalmente porque somos iniciantes, então temos um montão de coisa para aprender ainda. Mas a reflexão sobre os casos de ensino que estamos fazendo aqui toda semana está ajudando a entender um pouco mais a nossa turma, nos ajuda a visualizar como podemos agir diante de determinadas situações, então eu penso que esse movimento de troca e compartilhamento poderia sim ser usado por outros professores e principalmente com iniciantes, acredito que seria muito significativo pois para nós que estamos começando está sendo ótimo mesmo. Inclusive, penso que deve se espalhar na rede porque eu mesma queria muito participar de outras formações assim. (Extrato da 4ª Sessão de Pesquisa, Gouveia, 2020).

O extrato revela que enquanto iniciantes o participante reconhece a contribuição do estudo vivenciado tomando como base a estratégia formativa dos casos de ensino, de modo que sinaliza o contentamento desse profissional no que se refere às articulações de saberes possíveis, identificadas entre pares, a partir dos diferentes desafios que mobilizam em seus fazeres. Além disso, o depoimento revela que a imersão foi experienciada por estes, ao apresentar a partilha e a reflexão enquanto mobilizadores do desenvolvimento profissional e da apropriação da cultura da docência nos referidos contextos, pois, se um professor iniciante pode pensar sobre sua turma, refletir sobre como agir em sala de aula, compartilhar possibilidades, estratégias e saberes, há um indicativo de que a cultura profissional e a identidade docente deste, está em contínuo desenvolvimento.

Tomando então a imersão enquanto um conceito norteador da perspectiva de pesquisa e de formação desenvolvida pelo grupo, uma vez que nas demais pesquisas, o olhar para a atividade docente e a cultura profissional têm sua continuidade, é preciso defendê-la enquanto algo que se dá de modo interior, que envolve não apenas o que é mensurável e observável nos fazeres docentes, mas também suas percepções, elaborações, relações, entre outros aspectos.

Em continuidade, a pesquisa de Silva (2021) por exemplo, traz contribuições acerca das análises desenvolvidas em torno dos diários reflexivos, evidenciando a continuidade do fazer pesquisa enquanto exercício formativo para professores e pesquisadores sob a promoção do estudo de si mesmo e de suas práticas, enquanto caminho possível de imersão na cultura docente e apropriação autoral dos fazeres da profissão. Sobre a experiência mobilizada nesta, um participante afirma: "Nunca fizemos um exercício como esse, mas vamos lá, acho que vai ser interessante rememorar essas experiências passadas". (Extrato da 2ª Sessão de Pesquisa, Silva, 2021).

Podemos inferir a partir do depoimento do professor iniciante participante que, a prática do diário reflexivo não faz parte do seu cotidiano de trabalho. Nessa direção, apontamos para a contribuição desse instrumento no processo reflexivo que considera as experiências como fontes para impulsionar o desenvolvimento profissional. Essa consideração ganha respaldo em Zabalza (2007) ao destacar a relevância dos diários para a revisão e análise da própria prática profissional.

Já na pesquisa de Silva (2023a), ao tomar os memoriais formativos como núcleo, destacamos a relevância de registro das vivências profissionais, sendo os memoriais uma estratégia de retomar e salvaguardar as experiências que constituem o processo de desenvolvimento profissional. Nessa dimensão, uma das participantes da pesquisa afirma:

Eu também nunca pensei, mas muitas vezes a gente confia demais na mente, mas é hoje; e quem sabe daqui a 20 anos?! É muito importante digitalizar ou escrever, porque daqui a 20 anos a gente pode visualizar esse material e aí vai voltar ao passado, é muito importante o registro. Ficou aí uma sugestão que acho que vou usar, porque nem sempre podemos confiar apenas na mente; todas as professoras às vezes esquecem de uma coisinha ou outra (Extrato da 2ª Sessão de Pesquisa, in Silva, 2023a).

Tomando o depoimento da participante, podemos compreender que a utilização do Memorial Formativo flui tanto como instrumento de produção de dados quanto estratégia formativa em virtude do seu poder de autoanálise, a partir da narração de si, com vistas à intervenção consciente no meio frequentado, pois, como Passeggi e Barbosa (2008) revelam, o candidato na produção deste gênero textual tem o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos sobre sua vida, explicitar o que e como provocaram efeitos formadores na sua trajetória intelectual e profissional, mediante as relações estabelecidas socialmente (Silva, 2023a).

O quarto e último estudo que toma os grupos de discussão como meio de desenvolvimento da formação e avança pela via das cartas pedagógicas é o de Silva (2023b), que propõe uma articulação entre o Projeto Político Pedagógico escolar e uma prática antirracista, atentando para elementos da formação oferecidos aos professores nesse início de vida profissional. Neste, o olhar para professores iniciantes considera a articulação não apenas da temática sobre as atividades na escola, como também a prática antirracista tem sido fomentada pela rede? Ou ainda, de que maneira(s) estas se apresentam no PPP da escola? Como as formações vêm sendo pensadas?

Dentre os dados apresentados no estudo, destacamos o seguinte depoimento:

Eu já participei de várias formações na rede e particularmente eu nunca passei por uma formação em que tal temática fosse abordada 100%. Já foram dadas umas pinceladas, não é? Um pinceladas, aquela coisa vazia que precisa ser trabalhado, sim precisa, mas o que é que nós vamos receber para que nós possamos ter em mãos, não é, algo a mais do que aquilo que a gente já pode levar (Extrato da 1ª sessão de Pesquisa, Silva, 2023b).

Analisando o recorte acima, a importância de uma formação antirracista já nos primeiros anos de formação ganha aderência, sobretudo se considerada a ausência ou descontextualização evidenciada pelo participante da pesquisa.

Diante do exposto, com base nas contribuições identificadas no desenvolvimento do conjunto de pesquisas, podemos destacar que, enquanto grupo de estudos, avançamos no aprofundamento das reflexões em torno de professores iniciantes, por meio de uma continuidade de investigações que mobilizam diferentes estratégias formativas. Este avanço se caracteriza não apenas pelas estratégias que são mobilizadas, apesar de reconhecermos os diferenciais destas. Mas, sobretudo, por meio da articulação entre as redes, a universidade, os professores e as emergências que trazem consigo no início da carreira no contexto do agreste pernambucano, que sinalizam possibilidades de constituição de políticas de afirmação e indução profissional contextualizadas e específicas.

Tecendo algumas considerações finais e apontando novos questionamentos...

Tomando como referência as contribuições das pesquisas desenvolvidas no contexto do GPE-NAPE, tecemos algumas considerações acerca das pesquisas mobilizadas pelo grupo no contexto do agreste pernambucano. Retomando nosso objetivo de compreender de que modo(s) as pesquisas científicas na área da formação de professores desenvolvidas podem impulsionar um movimento de imersão e desenvolvimento profissional, destacamos enquanto um primeiro elemento, o fomento a escrita de si por meio de diferentes instrumentos enquanto mobilizador da imersão dos participantes.

A utilização dos casos de ensino, dos diários reflexivos, dos memoriais formativos e das cartas pedagógicas indicam caminhos possíveis de construção do conhecimento de maneira autoral, promovendo ainda uma ruptura com outros modos de fazer pesquisa baseados no esquema perguntas-respostas. Não desconsideramos as contribuições destas, mas compreendemos o avanço no modo de conceber a pesquisa enquanto caminho proveitoso não apenas para o pesquisador, mas sobretudo para o participante, sem os quais, a educação não avança.

Na medida em que as narram, refletem, recriam e repensam seus fazeres, imergem e se deixam penetrar pelas questões da docência não pela via de um modelo padrão imposto por algo exterior a si mesmos; mas sim, por meio de construções e elaborações de suas próprias experiências.

As estratégias evidenciaram a cada pesquisa e em cada contexto estudado, que a imersão na docência se torna possível na medida em que possibilidades outras de formação são vivenciadas numa articulação universidade-escola, por meio do exercício real de uma práxis que envolve pesquisadores, professores e seus ambientes de atuação. As pesquisas desenvolvidas e as que estão em desenvolvimento no GPENAPE, apontam para alternativas outras de se pensar e fazer pesqui-

sa, o que reverbera na constituição de políticas de indução profissional de professores iniciantes, reafirmando a importância da articulação entre a universidade e as redes municipais de educação.

Com base nas reflexões tecidas até então, podemos indicar enquanto agenda para próximas pesquisas, a consideração de novas estratégias formativas que empoderem os professores de si mesmos, os envolvendo em uma posição de autoria e imersão profissional. Dentre as temáticas emergentes, destacamos ainda no contexto do grupo de pesquisa, investigações em desenvolvimento cujas temáticas versam sobre as questões étnico-raciais; o fortalecimento em torno da indução profissional em articulação iniciantes-experientes; a autoria professoral na educação do campo; entre outras temáticas.

Finalizamos enfatizando a importância do estabelecimento de parcerias entre as redes de ensino e a universidade, na propositura de novas formações para os professores iniciantes, a fim de fortalecê-los em suas práticas e os colocando enquanto autores destes percursos por dentro as pesquisas. A defesa que fazemos é a de que tais ações não sejam esporádicas, mas sim contínuas, servindo de base para elaboração de novas políticas de formação e indução profissional nos municípios.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 156 p. (Coleção Leitura)

FREITAS, A. L. Souza. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação**, n. 65, p. 1-14, 2021.

GOUVEIA, R. W. S. F. **Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**. 2020, 188f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

LUDKE, M. A pesquisa e o professor da educação básica na visão de professores da universidade. **Relatório de Pesquisa**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2002.

MIZUKAMI, M. da G. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de. (Orgs.). **Educação: pesquisa e prática**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2000, v. 1, p. 139-161.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, 1999. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/RoqueMoraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

PASSEGGI, M. C.; PASSEGGI, Luis; e CÂMARA, S. C. X. Memoriais: escrita de si, pesquisa, formação e acompanhamento. *In*: PASSEGGI, M. C.; e BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal-RN/São Paulo: EDUFRRN/Paulus, p. 25-42, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711> Acesso em 05 de março de 2024.

SILVA, M. B. **Tecendo caminhos indiciários da indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação no Agreste pernambucano**. (Dissertação de Mestrado). UFPE/CAA, 190 f.; il.: 30 cm. Caruaru-PE, 2021.

SILVA, M. B. **A produção dos saberes docentes na contingência pedagógica:** necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes. (Dissertação de Mestrado). UFPE/CAA, 166 f.; il.: 30 cm. Caruaru-PE, 2023a.

SILVA, D. M. **O Projeto Político-Pedagógico da escola e sua interface com a formação continuada de professores(as) e suas práticas, numa perspectiva antirracista.** (Dissertação de Mestrado). UFPE/CAA, 177 f.; il.: 30 cm. Caruaru-PE, 2023b.

WELLER, W. Grupos de Discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In:* WELLER, W.; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2007

PERSPECTIVA DE INDUÇÃO DOCENTE NAS PESQUISAS GEPED/UFRJ

PERSPECTIVE OF TEACHING INDUCTION IN GEPED/UFRJ RESEARCH STUDIES

Alessandra do Nascimento Santos Moraes³¹⁹

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores – GEPED

Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho³²⁰

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores – GEPED

Elana Cristiana dos Santos Costa³²¹

Fundação Municipal de Educação de Niterói, Niterói, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores – GEPED

Marilza Maia de Souza de Paiva³²²

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores - GEPED

Resumo

O presente texto é constituído a partir de quatro pesquisas que dialogam com fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos tecidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores (GEPED-UFRJ). As investigações em destaque têm como base o debate sobre o período da inserção profissional, colocando em evidência a indução docente como investimento formativo, intencional e sistemático que pode auxiliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem da docência nos primeiros anos de exercício da profissão. Trata-se de um texto que apresenta o recorte de duas pesquisas em andamento e duas pesquisas concluídas, tendo como objetivo sinalizar, no cenário destes estudos, estratégias consideradas propulsoras de indução, tais como: a mentoria, a bidocência, a articulação pedagógica no contexto escolar e a cultura institucional. A pesquisa narrativa, com fundamento em Clandinin e Connelly, foi utilizada como caminho epistêmico metodológico, por contemplar as experiências vividas pelos participantes em sua singularidade e subjetividade. Os assentamentos teóricos têm apoio nos investimentos do Geped no que se refere à reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente no período da inserção, com foco na indução. Assim, destacam-se Cochran-Smith; Cruz, Farias e Hobold; e Cruz *et al.* As discussões das pesquisas em andamento e os resultados das concluídas auxiliam a constatação da urgência de se pensar a indução como uma ferramenta que contribua para o aprendizado da docência, com destaque à defesa de políticas e programas institucionais vinculados a possibilidade

319 **Alessandra do Nascimento Santos Moraes**, ORCID: 0000-0001-7538-3104. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Colégio de Aplicação. Doutoranda em Educação; licenciada em Pedagogia, professora das séries iniciais do Colégio de Aplicação na UFRJ e possui como objeto investigativo o Programa de Mentoria e Indução no Chile. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped-UFRJ/CNPq) Contribuição de autoria: participação na elaboração, edição e revisão do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5108340905247190> E-mail: alessandraesquisador@gmail.com

320 **Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho**, ORCID: 0009-0004-3724-9448. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Centro de Filosofia e Ciências Humanas; Colégio de Aplicação. Doutoranda em Educação; integrante do GEPED/UFRJ/CNPq; licenciada em Pedagogia, atua como Técnica em Assuntos Educacionais na UFRJ e possui como objeto investigativo, a bidocência, vivenciada por professores iniciantes em inserção profissional. Contribuição de autoria: participação na elaboração, edição e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4249298411666167> E-mail: alinejsufrj@outlook.com

321 **Elana Cristiana dos Santos Costa**, ORCID: 0000-0001-9794-1971. Universidade Federal do Rio de Janeiro; Secretaria Municipal de Educação de Niterói; Fundação Municipal de Educação de Niterói) Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora e Gestora na Fundação Municipal de Educação de Niterói. Contribuição de autoria: participação na elaboração, edição e revisão do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5854499225556979> E-mail: profelana@hotmail.com

322 **Marilza Maia de Souza de Paiva**, ORCID: 0000-0002-3753-2276. Colégio Pedro II, Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Professora da escola básica, atua nos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Pedro II. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pesquisa no campo da inserção profissional docente. Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores (Geped-UFRJ/CNPq). Contribuição na elaboração, edição e revisão deste texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8122979363347282> E-mail: marilza.maia@gmail.com

de uma inserção profissional menos conflituosa e uma expectativa de formação para os professores em início de carreira que fundamente o desenvolvimento profissional favorável à ação profissional.

Palavras-chave: Indução Profissional. Mentoria. Bidocência. Articulação Pedagógica. Cultura Institucional.

Abstract

This text is made up of four research studies that dialogue with theoretical, epistemological and methodological foundations woven into the Group of Studies and Research in Didactics and Teacher Training (GEPED-UFRJ). The highlighted investigations are based on the debate about the period of professional insertion, putting in evidence teacher induction as a formative, intentional and systematic investment that can help the process of developing teaching learning in the first years of practicing the profession. This is a text that presents the excerpt of two ongoing researches and two completed researches, with the objective of signaling, in the scenario of these studies, strategies considered to promote induction, such as: mentoring, bi-teaching, pedagogical articulation in the school context and institutional culture. Narrative research, based on Clandinin and Connelly, was used as a methodological epistemic path, as it contemplates the experiences lived by the participants in their singularity and subjectivity. Theoretical settlements are supported by Geped's investments with regard to reflection on teaching professional development, during the insertion period, with a focus on induction, such as Cochram-Smith; Cruz, Farias and Hobold; and Cruz et al. Marcelo. Discussions of ongoing studies and the results of completed ones help to establish the urgency of thinking about induction as a tool that contributes to teaching learning, with emphasis on the defense of institutional policies and programs linked to the possibility of a less conflictive professional insertion and an expectation of training for teachers at the beginning of their careers that supports professional development favorable to professional action.

Keywords: Professional Induction. Mentoring. Bi-teaching. Pedagogical Articulation. Institutional Culture.

Introdução

O presente trabalho dialoga com pesquisas concluídas e em andamento no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq), coordenado pela professora Dr^a Giseli Barreto da Cruz. O ponto que entrelaça os estudos envolve a preocupação com o desenvolvimento profissional docente no período da inserção profissional e tem como foco a temática da indução docente, fase que se configura como o entremeio da formação inicial e a continuada, marcando o tempo em que o professor se insere no contexto profissional.

Neste texto nos deteremos especialmente nas discussões e resultados das pesquisas das autoras envolvidas, tendo como elo as contribuições do grupo de pesquisa no entendimento da indução como uma política de formação capaz de assegurar acompanhamento intencional sistemático aos professores iniciantes, com vistas ao desenvolvimento profissional na perspectiva do *continuum* (Marcelo, 2010).

Iniciamos com a discussão da mentoria enquanto ancoragem necessária para que a indução se concretize como uma política e problematizamos algumas estratégias propulsoras de indução, a partir da abordagem da bidocência, da articulação pedagógica e da cultura institucional.

Finalizamos a discussão com algumas considerações que perspectivam a indução como um acompanhamento formativo direcionado ao professor iniciante, que vivencia tensões específicas do processo de se afirmar como profissional.

Aporte teórico-metodológico

Na perspectiva dos estudos no campo da formação docente, o Geped tem empreendido esforços com vistas à produção do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional docente. Assentados no entendimento de que nos tornamos professores no percurso das experiências, em processo e a longo prazo, temos, em nosso grupo, focalizado o tempo da inserção profissional: período que abarca os primeiros anos da docência e, geralmente, é caracterizado por experiências que se traduzem em significativas dificuldades e desafios, pois é quando professores, como observam Alarcão e Roldão (2014), confrontam-se com a realidade profissional. É uma etapa de socialização, conhecimento e adaptação às normas, condutas e rotinas, aos acontecimentos que caracterizam a cultura escolar.

Esse argumento legitima a afirmação de que a inserção profissional é um momento decisivo para a carreira docente, tendo em vista as experiências – positivas ou negativas – porque passam os professores em seus inícios, em contextos e cotidianos escolares os mais diversos, os quais podem definir a permanência ou a continuidade na carreira. Além disso, legitima o debate sobre a indução docente como política de formação sistemática e necessária ao processo de desenvolvimento profissional de professores (Cruz; Farias; Hobold, 2020; Cruz *et al.*, 2022).

As pesquisas desenvolvidas no seio deste grupo têm embasado a nossa compreensão da indução como política de formação institucional e planejada, que deve ocorrer durante os primeiros anos de exercício profissional. Apesar de ser um termo que envolve significados polissêmicos e controversos no campo, o assumimos em nossos estudos na defesa de que ações ou estratégias formativas são urgentes e necessárias para o enfrentamento dos desafios da entrada na profissão.

Para dialogar com essa argumentação, temos nos movimentado no campo embasadas epistêmica e metodologicamente sobretudo na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), compreendida como um modo de construir significados a partir das experiências que nos constituem. Tomamos a narrativa como um encontro do sujeito pesquisado consigo mesmo, em que os acontecimentos são eleitos para dar sentido ao que foi vivido, em um processo de ressignificação. Conforme preconizam os referidos autores, a pesquisa narrativa possui uma dimensão formativa latente, pois possibilita que a história seja contada a si e aos outros, em um processo de reelaboração de um passado, condicionado pelas ideias e perspectivas do presente.

Resultados e discussões

Nesta seção apresentamos, parcialmente, resultados e discussões das pesquisas. Iniciamos pela mentoria, enquanto princípio estruturante da perspectiva de indução compreendida pelo Geped e das políticas existentes no cenário internacional (Cruz *et al.*, 2022) e, na sequência, discorreremos sobre as demais estratégias.

O programa de Mentoria e Indução do Chile, objeto de pesquisa em andamento de umas das autoras (Nascimento, 2024), traz a mentoria como uma estratégia de indução docente como um "espaço neutro", como uma experiência de partilha, de reflexão e de colaboração entre pares e um apoio intencional ao professor iniciante. Assim, a autora tem interesse por investigar como todos os sujeitos envolvidos, desde os idealizadores, equipe gestora, formadores de mentores, diretores escolares, mentores e professores iniciantes relatam sua participação no programa, considerando suas singularidades, seus desafios, limites e potencialidades da proposta de acordo com o lugar que cada um ocupa. Interessa-nos saber se a indução pela mentoria pode favorecer a aprendizagem de professores iniciantes, no sentido de enfrentar melhor as questões decorrentes de tal momento profissional.

Assumimos, assim, a mentoria como um espaço de colaboração e de aprendizagem profissional que possibilita o surgimento de um diálogo genuíno que incidirá na construção da identidade profissional do professor principiante e na reflexão contínua da prática pedagógica do professor mentor.

Dessa forma, acredita-se que a mentoria busca consolidar-se como esse "terreno neutro" que permite adaptar-se a um contexto a partir de um processo de "aprendizagem-desaprendizagem" por parte dos envolvidos, professores iniciantes e mentores.

A pesquisa cujo objeto se construiu em torno da bidocência (Carvalho, 2024) encontra-se em latente produção de dados no contexto de dois colégios federais do município do Rio de Janeiro – Colégio de Aplicação da UFRJ, Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II e em escolas da Rede Pública Municipal de Niterói/RJ. O termo bidocência indica uma organização pedagógica, em que o tempo e o espaço atravessam simultaneamente a relação docente, imputando a horizontalidade entre dois professores, responsáveis pelo planejamento, ação e avaliação do processo ensino-aprendizagem, sem uma assimetria de papéis e funções.

O estudo revela que a bidocência pode assumir um lugar de formação que transforma o espaço-tempo da relação com o outro professor em problematização e reflexão sobre as intencionalidades das ações. O trabalho coletivo tensiona as crenças, gera reflexão, cria possibilidades de ação e nos constitui através da relação com o outro.

Assim, a bidocência pode, juntamente com outros componentes, promover redes colaborativas no processo de indução de professores iniciantes e repercutir na construção identitária do professor, além de possibilitar a criação de círculos de aprendizagem, que propiciem apoio ao compartilhamento de conhecimento e de reflexão da prática.

A terceira abordagem que destacamos como estratégia propulsora de indução tem referência na tese de Costa (2023) que investigou, no contexto de uma Rede Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro, como as experiências entre membros da Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar poderiam ser significadas como indutoras de formação para professores em inserção profissional. Objetivou-se especificamente analisar as experiências narradas por 11 professoras, 02 pedagogas e 02 diretoras sobre o período da inserção profissional; compreender como essas experiências tornam-se indutoras de formação; e discutir indícios de indução profissional docente como possibilidade geradora de políticas para a inserção profissional.

Com base em Clandinin e Connelly (2015) e Delory-Momberger (2006), a narrativa foi utilizada como caminho epistêmico-metodológico e os assentamentos teóricos tiveram apoio em Cochran-Smith e Lytle (1999), Cruz, Farias e Hobold (2020), Marcelo (2008, 2009, 2010, 2016), Imbernón (2009,2011).

As análises realizadas conduziram a três eixos. O primeiro destacou questões que relacionam *inserção e acolhimento* e permitiu constatar que as experiências de acolhimento aos professores em inserção na rede pesquisada são variadas, envolvem fragilidades, mas apresentam também expectativas profissionais.

O segundo eixo teve como foco *as relações/ações entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes*, com a análise três dimensões ficaram evidentes: a primeira, expõe a vulnerabilidade nessa relação; a segunda, envolve solicitude para auxiliar os professores iniciantes; na terceira depreende-se perspectivas de maior investimento, pois as narrativas dos participantes permitem ver diálogo, escuta sensível e tomadas de decisão no coletivo.

O terceiro eixo de análise do estudo auxilia a constatação de que há perspectivas de indução profissional docente na rede pesquisada. Com base em Marcelo (2010), Marcelo e Vaillant (2017) e Cruz *et al.* (2022), considera-se fundamental redizer a necessidade de políticas e programas institucionais para indução profissional docente. Todavia, o olhar voltado às ações nas escolas e a escuta atenta aos depoimentos dos colaboradores da pesquisa (re)significam, a partir das relações/ações entre EAP e iniciantes, o fazer instituinte do ambiente escolar. Assim, reitera-se a compreensão que a escola é lugar de desacomodar, reativar e projetar sentidos. Dessa forma, o que lá acontece, na multiplicidade dos olhares e narrativas, permite avistar paisagens que comportam indícios de indução profissional docente, tais como: a parceria com professores experientes, encontros coletivos e formativos proporcionados pela reunião pedagógica semanal, e parcerias institucionais.

Entre essas e outras possibilidades, configura-se que há experiências vividas entre a EAP e os professores iniciantes na Rede Municipal de Educação pesquisada que podem ser compreendidas como indutoras de formação e sinalizam indícios de indução profissional docente. A escola aponta caminhos, porém, o grande desafio que perpassa essa constatação é como projetar essa ideia, atravessar as fronteiras e sinalizar concepções que reconheçam o desenvolvimento profissional docente associado a todas as etapas formativas, levando-se em consideração as especificidades do início da carreira.

Por fim, a pesquisa que teve como objeto os afetamentos da *cultura da escola* na inserção profissional docente (Paiva, 2024), se desenvolveu no Colégio Pedro II (CPII) - uma escola de educação básica pertencente à rede federal de ensino, localizada no Rio de Janeiro - tendo como mote a constatação de que os contextos escolares são diversos e marcados por especificidades que influenciam a entrada na carreira.

A cultura da escola, com base em Forquin (1993), é entendida, no referido estudo, como um constructo que integra a discussão de como os processos de aprendizagem da docência (Cochran-Smith, 2012) no interior da escola indiciam uma ambiência que favorece perspectivas de formação voltadas à indução docente, por força das condições objetivas de trabalho e da organização para o trabalho pedagógico nos cotidianos da escola.

A partir do olhar das participantes da pesquisa - seis professoras em situação de inserção na carreira - e segundo os pressupostos epistemológicos da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), foi possível estabelecer um diálogo com as experiências narradas acerca dos significados e dos afetamentos desse período vivenciado em um tempo-espço marcado por uma tradição em dois sentidos. De um lado, a força do simbolismo inerente à identidade da escola impressa em sua história que pode marcar a subjetividade docente e, de outro, a tradição da escola na formação de professores.

As narrativas evidenciam marcas de uma cultura instituída que colabora para o favorecimento da constituição profissional docente em virtude da organização para o trabalho que garante espaço para reuniões de planejamento semanal e uma estrutura que favorece a cultura da colabo-

ração entre pares. Apesar disso, professores em situação de inserção na carreira que chegam à instituição não contam com um planejamento que ofereça uma condição de um acolhimento voltado à indução.

Temos defendido, em nosso grupo de pesquisa, o acolhimento como uma potente estratégia de indução. Para que ele se efetive como uma ação de formação, consideramos a diferenciação estabelecida por Lahtermaher (2021) entre um acolhimento afetivo, quando professores adentram as redes de ensino e as escolas e são recebidos com cordialidade, e um acolhimento profissional, que requer acompanhamento, encontros entre professores iniciantes e experientes, com pautas de formação sistemáticas e intencionais.

Nesse sentido, constatamos com a pesquisa que há no CPEI uma ambiência institucional com potentes espaços onde circulam práticas pedagógicas que corroboram com o processo de aprender e de produzir conhecimentos com os pares, aspectos fundamentais de uma política de indução.

Considerações finais

As pesquisas em voga dialogam entre si na perspectiva de indução como formação intencional e sistemática do professor iniciante em seu processo de enfrentamento dos desafios e tensões dos primeiros anos da carreira, indicando estratégias que podem alavancar o avanço de uma política de indução no âmbito brasileiro.

A institucionalização de uma política de indução enseja o reconhecimento da necessidade de acompanhamento aos professores que estão iniciando o exercício profissional e coaduna-se com a valorização da formação do professor da escola básica.

As pesquisas em tela e o cotejo com as teorias nas quais se baseiam, em síntese, corroboram nossa defesa pela institucionalização de uma política atenta aos processos de inserção docente nos contextos escolares e redes de ensino.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

CARVALHO, Aline Jorge Silva Crispim de. A Bidocência na inserção profissional: narrativas de professores iniciantes. **Texto de Qualificação de Tese** (Doutorado em Educação), 109f, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2ª ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **A tale of two teachers: learning to teach over time**. Kappa Delta Pi Record, 48, p.108-122, jul/set, 2012.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. Washington, DC, USA: American Educational Research Association, n. 24, p. 249- 305, 1999.

COSTA, Elana Cristiana dos Santos. **Equipe de Articulação Pedagógica e Professores Iniciantes: perspectivas de indução profissional docente na Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ**. Tese (Doutorado em Educação), 291f, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da, Costa, Elana Cristiana dos S., PAIVA, Marilza Maia de S., & ABREU, Teo Bueno de. Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, 52, Artigo e09072. 2022. <https://doi.org/10.1590/198053149072>

CRUZ, Giseli. B.; FARIAS, Isabel. M. S.; HOBOLD, Márcia. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 294, Rio de Janeiro, 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **El professorado principiante: Inserción a la docência**. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revistas de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-21, jan./abr. 2009.

MARCELO, 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.

MARCELO, Carlos *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: O Programa Induction. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 304-324, mai-ago, 2016.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47 n. 166 p. 1224-1249 out./dez. 2017.

MORAES, Alessandra do Nascimento S. A indução docente no Chile na visão de professores iniciantes e mentores. **Texto de Qualificação de Tese** (Doutorado em Educação), 138f, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

PAIVA, Marilza Maia de S. de. Inserção profissional docente no Colégio Pedro II: afetamentos da cultura da escola. **Texto Final de Tese [no prelo]**. (Doutorado em Educação), 251f, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES PARA A AÇÃO

TEACHER TRAINING: KNOWLEDGE FOR ACTION

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres³²³

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil
Nome do grupo de pesquisa - PROFORMAR

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos³²⁴

Universidade Estadual do Centro- Oeste, Guarapuava, PR, Brasil
Nome do grupo de pesquisa - PROFORMAR

Graciete Tozetto Goes³²⁵

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil
Nome do grupo de pesquisa - PROFORMAR

Resumo

O presente trabalho refere-se à pesquisa realizada em três universidades públicas do norte do Paraná. Tal pesquisa possui o objetivo de elencar, por meio de questionário aplicado junto ao corpo docente dessas Instituições de Ensino Superior, as diferentes temáticas a serem abordadas em cursos de formação continuada. Visa entender as principais demandas trazidas pelos docentes que estão diretamente ligadas à prática pedagógica docente. O estudo em questão, foi realizado pelos programas de formação docente existentes nas três universidades. Optou-se por utilizar aporte teórico sobre os saberes da docência voltados para a ação pedagógica, discutindo autores especialistas em formação docente. Os resultados coletados por meio do questionário, apontaram para temas relacionados à avaliação da aprendizagem; planejamento didático; metodologias diversificadas; uso de tecnologias e temáticas ligadas à educação inclusiva. Sendo as metodologias diversificadas, a educação inclusiva e o uso de tecnologia no processo de sala de aula, os temas mais recorrentes. Observa-se a partir dos dados coletados que há interesse pelos temas relacionados principalmente à prática docente, mais especificamente do contexto de sala de aula (fazer docente). Considera-se a pesquisa realizada de grande valia pois mostra uma preocupação por parte dos programas de formação docente, em promover uma aproximação com a realidade vivida no cotidiano de nossas universidades, trazendo a possibilidade de, de fato, contribuímos para a formação dos professores, atendendo as demandas por eles apresentadas.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente. Saberes da Docência. Instituição de Ensino Superior. Prática Docente.

Abstract

The present work refers to research carried out at three public universities in northern Paraná. This research aims to list, through a questionnaire applied to the teaching staff of these Higher Education Institutions, the different themes to be covered in continuing education courses. It aims to understand the main demands brought by teachers that are directly linked to teaching peda-

323 **Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres**, ORCID: 0000-0003-0978-780X. Universidade Estadual de Londrina, Docente do Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e Institucional. Coordenadora do Programa GEPE, Grupo de Estudos de Práticas em Ensino; Coordenadora do grupo de pesquisa GEPE; membro da Sala Verde Sibipiruna; Coordenadora acadêmica do Projeto de Formação Multiprofissional para Psicólogos e Assistentes Sociais. Contribuição de autoria: produção do texto, análise dos dados, resultados Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1646627229231515> E-mail: acpaeslemetorres@uel.br

324 **Wanda Terezinha Pacheco dos Santos**, ORCID: 0000-0001-9862-6893. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Setor de Ciências Agrárias e Ambientais, Departamento de Geografia - Campus de Irati - PR. Professora Associada do Departamento de Geografia da UNICENTRO, Campus de Irati - PR, Coordenadora do Programa Entredocentes, Líder do Grupo de Pesquisa PROFORMAR. Contribuição de autoria: produção do texto e análise dos dados. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8338007645962270> E-mail: wanda@unicentro.br

325 **Graciete Tozetto Goes**, ORCID: 0000-0003-1780-1771. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes; Departamento de Pedagogia Professora adjunta do departamento de Pedagogia da UEPG, Coordenadora do Programa Docência no Ensino Superior, Membro do Grupo de Pesquisa PROFORMAR Contribuição de autoria: produção do texto, análise dos dados, resultados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9276099793045644> E-mail: gracieteg@uepg.br; gtozetto@hotmail.com

gogical practice. The study in question was carried out by the existing teacher training programs at the three universities. It was decided to use theoretical support on teaching knowledge focused on pedagogical action, discussing authors specializing in teacher training. The results collected through the questionnaire pointed to themes related to learning assessment; didactic planning; diversified methodologies; use of technologies and themes linked to inclusive education. Diversified methodologies, inclusive education and the use of technology in the classroom process are the most recurring themes. It is observed from the data collected that there is interest in topics related mainly to teaching practice, more specifically in the classroom context (doing teaching). The research carried out is considered to be of great value as it shows a concern on the part of teacher training programs, in promoting an approximation with the reality experienced in the daily life of our universities, bringing the possibility of, in fact, contributing to the training of teachers, meeting the demands presented by them.

Keywords: Continuing Teacher Training. Teaching Knowledge. Higher Education Institution. Teaching Practice.

Introdução

A formação docente é um processo contínuo e implica em um conjunto de saberes que provocam a necessidade de reflexão e de mudança. Essa necessidade de reflexão, investida na valorização de saberes constituintes da ação docente, possibilita a ação transformadora com a intenção de educar, já que tanto o agir como o intervir possuem sentidos e significados diversos, relacionados ao momento histórico e social do qual são partes integrantes.

Nóvoa (1999) discute o excesso de discursos e a pobreza de práticas existentes nas obras que tratam da profissão do professor. Segundo o autor, há um excesso de formas discursivas que envolvem a profissão docente e uma falta de ações efetivas quanto à intencionalidade. Por essa razão, destaca alguns pontos que, segundo ele, descrevem a situação do professor e entre esses estão o excesso do discurso científico-educacional e a pobreza das práticas pedagógicas.

Ainda vivenciamos um distanciamento entre as diversas reflexões teóricas e a prática, entre conhecimento e ação. Apesar das pessoas já terem assimilado o discurso da necessidade do "professor reflexivo", ainda não se conseguiu uma efetiva mudança nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano educacional (NÓVOA, 1999). Assim, para que se possa efetivamente quebrar esse ciclo, é preciso que os professores se tornem reflexivos, a fim de que se conscientizem de como se processa a relação entre o ensinar e o aprender e entre a escolarização e o desenvolvimento.

Outra questão levantada por Nóvoa (1999) refere-se ao excesso de linguagens dos especialistas internacionais e à pobreza dos programas de formação de professores. O autor discute sobre o grande mercado que se estruturou em torno da formação do professor, o que resultou numa vasta oferta de cursos, que se caracterizam por um esvaziamento da qualidade científico-metodológica, à medida que essa oferta se tornou um negócio altamente lucrativo. Quanto à formação do docente para o Ensino Superior, o que se percebe é uma escassez de ações que permitam a construção de espaços de discussão e aprimoramento para o fazer docente.

À medida que se evidenciam os diversos aspectos teóricos que envolvem a formação docente é necessário incluir não só o que ensinar, mas também para que ensinar e como ensinar. Tais aspectos envolvem concepções de educação, de homem e de sociedade que norteiam a ação pedagógica, uma vez que estabelecem o perfil profissional que se deseja alcançar e que estabelecem os objetivos educacionais a serem perseguidos ao longo do processo.

Para Sacristán (1995) as profissões definem-se pelas suas práticas e por um conjunto de regras e conhecimentos relacionados às atividades que realizam. Portanto, torna-se importante analisar o significado da prática educativa no que tange à formação dos professores e ao exercício da profissão docente.

Esse autor subdivide a prática docente em práticas institucionais, organizacionais e didáticas. As práticas institucionais correspondem às formas de trabalho que obedecem às regras de organização e de funcionamento da estrutura escolar geral. As práticas organizacionais se referem às práticas que são determinadas e configuradas pelo grupo de professores. Já as práticas didáticas são aquelas desenvolvidas pelos próprios professores no contexto de sala de aula com o fim de trabalhar os diversos conteúdos em classe. Por fim, as práticas concorrentes referem-se às práticas relativas ao processo externo da organização escolar, baseadas e reguladas pelos órgãos administrativos responsáveis pelo sistema educacional.

As pesquisas dirigidas por Tardif e Raymond (2000) representam um avanço decisivo que nos permite repensar os modos alternativos para construir os saberes docentes ao longo de nossa vida

profissional, principalmente quando refletimos sobre os limites dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente. Os autores afirmam que o saber docente é plural, estratégico e muitas vezes desvalorizado, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Os saberes da formação profissional são aqueles que se originam da contribuição que as ciências humanas oferecem à educação, envolvendo concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas didáticas. Já os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária e correspondem aos vários campos de conhecimento que por sua vez correspondem aos saberes curriculares.

Os saberes da experiência, por sua vez, são aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, que se fundem no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio e, por essa razão, são saberes que não provêm das instituições de formação ou dos currículos, já que representam saberes práticos e simbolizam a cultura docente em ação. Em função disso, representam saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Por essa razão, representam o núcleo vital do saber docente.

Tardif (2000) se preocupa particularmente com os saberes mobilizados e empregados pelos professores em seu cotidiano, saberes esses que se originam da própria prática docente, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho com as quais convivem diariamente.

Para o autor, os saberes profissionais docentes são plurais e heterogêneos, pois trazem à tona conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de diversas fontes. Portanto, a noção de saber deve englobar conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber-fazer e saber-ser), já que os professores frequentemente se referem aos seus saberes de forma bem abrangente, referindo-se tanto ao conhecimento da matéria como ao conhecimento dos grandes princípios educacionais.

Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que eles devem possuir em comum com os alunos, já que são membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula (SILVA, 2008).

Entretanto, verifica-se que as diversas abordagens sobre os saberes docentes tendem a negligenciar as dimensões temporais do saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de uma carreira.

Silva (2007) salienta que ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e que são reutilizados de maneira não reflexiva na prática de seu ofício.

Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor, longe de se basearem unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em grande parte, de (pré)concepções de ensino e de aprendizagem alicerçadas em sua história escolar. Verifica-se, portanto, que esses saberes constituintes da ação docente estão sempre presentes no ato de ensinar e determinam as mediações/práticas pedagógicas utilizadas pelo professor.

Sendo a historicidade uma das particularidades da ação docente, os saberes da docência integram também a relação dos professores com os saberes que ensinam, com o seu próprio saber e com o conjunto de saberes que são agregados ao longo de sua vida. Assim, algumas ações metodológicas diferenciadas são utilizadas no contexto do ensino superior com a preocupação de desenvolver novas formas de capacidades cognitivas, atitudinais e procedimentais constituintes da formação profissional.

Portanto, refletir sobre os saberes que dizem respeito à prática pedagógica dos professores torna-se imprescindível para a construção de ações qualitativas no exercício da docência no ensino superior. Pensar a docência em curso, entendendo os enfrentamentos dessa prática é primordial para a qualidade e valorização do ensino.

Baseados nos pressupostos acima, o presente trabalho possui como objetivo, apresentar os diferentes saberes necessários à docência que foram apontados por professores do Ensino Superior de três universidades públicas do Estado do Paraná. Esses saberes para a ação foram coletados por meio de questionário aplicado aos docentes das três universidades como atividade dos programas de formação docente existentes nessas IES: Programa Docência no Ensino Superior - DES/UEPG, Programa Entredocentes/UNICENTRO e o Grupo de Estudos de Práticas em Ensino - GEPE/UEL.

O Programa Docência no Ensino Superior da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Programa DES/UEPG, foi criado em 2015 como um Projeto Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão vinculado à Pró-reitoria de Graduação. É composto por dois projetos: formação dos professores iniciantes e formação continuada. O Programa conta com uma equipe gestora com representantes dos diferentes setores de conhecimento e também com alunos dos programas de pós-graduação. Já o Programa Entredocentes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, criado em 2015, caracteriza-se também como um PIEPEX, Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão e vincula-se à Pró-reitoria de Ensino da universidade. Tem como objetivo, oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária, através da formação continuada. O GEPE, Grupo de Estudos em Práticas de Ensino, da Universidade Estadual de Londrina, foi criado em 2011 e vincula-se à Pró-reitoria de Graduação. É formado por representantes docentes das diferentes áreas de conhecimento e tem como finalidade primordial, criar espaços e ações que possibilitem aos docentes refletirem sobre suas experiências de ensino, compreenderem mais elaboradamente a relação pedagógica que se estabelece no processo ensino e aprendizagem, possibilitando reavaliação e reelaboração da ação formativa.

Aporte teórico-metodológico

O presente trabalho, visa trazer algumas considerações a partir de questionário aplicado em três universidades públicas do Estado do Paraná, pelas coordenações dos programas de formação docente existentes nessas instituições. A pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo, por considerarmos que ao tratarmos dos dados de forma quali-quantitativa podemos obter resultados complementares que nos permitem uma análise mais ampliada do fenômeno pesquisado. Assim, adotamos como instrumento de pesquisa, o questionário. Tal instrumento foi escolhido por possibilitar a participação de um número extenso de participantes, já que os sujeitos de nossa pesquisa, são docentes dos diferentes cursos de graduação de três universidades públicas.

O questionário enquanto instrumento de pesquisa, caracteriza-se como sendo um agrupamento de perguntas que possibilita a coleta de dados relativos a um objetivo de pesquisa. Como nosso objetivo de pesquisa era o de buscar levantar os saberes que esses professores consideram necessários ao exercício da docência no Ensino Superior, enviamos a todos os docentes das universidades.

Resultados e discussões

O objetivo principal do questionário aplicado pelos Programas DES, Entredocentes e GEPE foi de levantar as demandas de formação continuada dos docentes e as diferentes temáticas a serem abordadas nas ações dos Programas. Foram elencados alguns temas para escolha e oportunizado um espaço para a sugestão de temas.

Também foi solicitada a indicação do melhor período para a realização das atividades formativas (manhã, tarde ou noite). A maioria optou pelos turnos da manhã e da tarde (apenas quatro respondentes optaram pelo turno noturno).

Foi proposta a seguinte questão: Quais temas ligados à docência você gostaria que fossem ofertados na capacitação no início e/ou durante o ano letivo? Foram elencadas as seguintes opções: avaliação da aprendizagem; planejamento didático; metodologias diversificadas; uso de tecnologias; temáticas ligadas à educação inclusiva.

O tema com maior número de indicações foi o de metodologias diversificadas, em segundo lugar as temáticas ligadas à educação inclusiva e em terceiro lugar o uso de tecnologias.

Visando obter outras temáticas de interesse foi proposta a questão: tem algum tema ligado à docência que você gostaria que fosse ofertado em um momento de formação que não foi mencionado na questão anterior? Qual?

Foram apresentadas as seguintes sugestões: interação entre ensino, pesquisa e extensão; a identificação dos transtornos de aprendizagem; estratégias para atuação com alunos deficientes visuais; transtorno de espectro autista; formação híbrida (ensino híbrido); curricularização da extensão; avaliação de indicadores (ENADE); planejamento de aulas; saúde mental; disciplina no ensino superior; assédio; inteligência artificial; elaboração de programas das disciplinas; avaliação da aprendizagem; desinteresse dos alunos.

Considerações finais

Observa-se a partir dos dados coletados que há interesse pelos temas relacionados principalmente à prática docente, mais especificamente do contexto de sala de aula (fazer docente) também temas que envolvem o cotidiano em diferentes circunstâncias como a saúde mental, situações de assédio e o desinteresse dos estudantes. Considera-se a pesquisa realizada de grande valia pois mostra uma preocupação por parte dos programas de formação docente, em promover uma aproximação com a realidade vivida no cotidiano de nossas universidades, trazendo a possibilidade de fato contribuímos para a formação dos professores, atendendo as demandas por eles apresentadas.

Referências

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, São Paulo, jan./jun. 1999, p. 11-20.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-80.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Aspectos afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, E. R.; UYENO, E.Y; ABUD, M. J. M. **Cognição, afetividade e aprendizagem**. Taubaté: Cabral, 2007, p. 235-259.

SILVA, Maria de Lourdes Ramos da. Aplicação dos saberes na sala de aula: desafios para o professor. **Revista Notandum**, n. 16, São Paulo/Porto, 2008, pp. 46-53.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, São Paulo, jan./fev./mar./abr., 2000, p. 5-24.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73. Campinas: CEDES, dezembro, 2000, p. 209-244

**CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DO GRUPO FOPTIC
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE 2018 A 2024**

**ACADEMIC-SCIENTIFIC CONTRIBUTIONS OF THE FOPTIC GROUP
IN TEACHER TRAINING: A STUDY FROM 2018 TO 2024**

Carlos Alberto de Vasconcelos³²⁶

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e
Comunicação - FOPTIC

Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira³²⁷

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e
Comunicação - FOPTIC

Mônica Silveira Santana³²⁸

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, Aracaju, SE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e
Comunicação - FOPTIC

Jhonatas Isac Pereira Lima³²⁹

Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e
Comunicação - FOPTIC

Resumo

Este texto apresenta contribuições acadêmico-científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no período de 2018 a 2024, no campo da formação de professores. As pesquisas foram desenvolvidas por meio de estudos de caso, em uma abordagem quali-quantitativa, buscando explorar significados, percepções e experiências dos envolvidos na formação de professores e no uso das tecnologias na educação, conduzidos em diferentes contextos educacionais, incluindo escolas de ensino básico e instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, de diversos municípios de Sergipe, tendo como população-alvo professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, alunos e demais atores envolvidos no processo educativo. Os procedimentos de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, questionários, observações-participantes e análises documentais. Tais estudos contribuíram para o campo da formação de professores, resultando em cerca de trinta publicações científicas. Na retomada da democracia,

326 **Carlos Alberto Vasconcelos**, ORCID: 0000-0001-9049-5294. Universidade Federal de Sergipe; Departamento de Educação Pós-doutor em Educação Contemporânea. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PP-GED. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC. Contribuição de autoria: Escrita, revisão textual e levantamento de produções. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3035538916868812> E-mail: grupo.foptic@gmail.com

327 **Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira**, ORCID: 0000-0002-9458-1146. Universidade Federal de Sergipe; Departamento de Educação Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; experiência de 20 anos no Ensino Superior, com ênfase em Formação de Professores; atuou como Secretária de Educação do município de São Cristóvão, no estado de Sergipe, de maio de 2017 a maio de 2018. Contribuição de autoria: interpretação dos dados; revisão intelectual crítica; aprovação final para publicação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1535847402135811> E-mail: andreaherminia@academico.ufs.br

328 **Mônica Silveira Santana**, ORCID: 0009-0002-4770-354X. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, Aracaju, SE, Brasil Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe desde 2017; Professora efetiva da educação básica da rede Estadual de Sergipe desde 2016. Leciona geografia no ensino médio do Centro de Excelência Prof. Abelardo Romero Dantas desde 2016. Contribuição de autoria: Escrita, levantamento e organização das produções para a elaboração do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4227297442858723> E-mail: monica_0323@hotmail.com

329 **Jhonatas Isac Pereira Lima**, ORCID: 0000-0003-0478-3324. Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC Contribuição de autoria: Escrita, análise dos dados, levantamento de produções. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8578410651586907> E-mail: jhonatasisac1997@gmail.com

a agenda de investigação no campo da formação de professores convida-nos a problematizar os desafios e perspectivas da atualidade, em pleno contexto pós-pandêmico. Nesse contexto, é preciso repensar não só a formação de professores, mas também a própria escola e os processos de ensino e aprendizagem, bem como as relações que se travam nos cenários de formação e atuação profissionais. Urge investir em políticas públicas de formação de professores que levem em consideração a análise de suas vivências, por meio de métodos, estratégias e tecnologias inovadoras, incentivando a construção de sentido, a autonomia e o protagonismo no delineamento do próprio percurso de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Grupo de estudos e pesquisas. Produção acadêmico-científica.

Abstract

This text presents academic-scientific contributions from the Study and Research Group on Teacher Training and Information and Communication Technologies (FOPTIC), at the Federal University of Sergipe (UFS), from 2018 to 2024, in the field of teacher training. The research was developed through case studies, in a qualitative and quantitative approach, seeking to explore meanings, perceptions and experiences of those involved in teacher training and the use of technologies in education, conducted in different educational contexts, including basic education schools and institutions of higher education, both public and private, in several municipalities in Sergipe, with the target population being teachers, pedagogical coordinators, school managers, students and other actors involved in the educational process. Data collection procedures included semi-structured interviews, questionnaires, participant observations and documentary analysis. Such studies contributed to the field of teacher training, resulting in around thirty scientific publications. In the resumption of democracy, the research agenda in the field of teacher training invites us to problematize current challenges and perspectives, in the post-pandemic context. In this context, it is necessary to rethink not only teacher training, but also the school itself and the teaching and learning processes, as well as the relationships that take place in professional training and performance scenarios. There is an urgent need to invest in public teacher training policies that take into account the analysis of their experiences, through innovative methods, strategies and technologies, encouraging the construction of meaning, autonomy and protagonism in outlining their own learning path.

Keywords: Academic-scientific production. Study and research group. Teacher training.

Introdução

A formação de professores é uma dimensão crucial no panorama educacional contemporâneo, especialmente no contexto permeado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesse cenário, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC) emerge como um fomentador de reflexões e práticas inovadoras. Fundado em 2018 pelo professor Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos, docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o FOPTIC congrega uma equipe diversificada de professores-pesquisadores e estudantes engajados, provenientes não apenas da UFS, mas de outras instituições nordestinas e até mesmo que extrapolam as fronteiras regionais, a exemplo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF-Sertão-PE); Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SE-EBA); Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEB); Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE); Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC); Secretarias Municipais de Educação e duas universidades do Sudeste, Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Trata-se de uma composição de aproximadamente 30 membros, reunindo pós-doutores, doutores, mestres, doutorandos, mestrandos, alunos de iniciação científica, professores da educação básica e egressos de cursos de pós-graduação que desejam continuar com atividades de pesquisa.

O FOPTIC estabelece uma estreita ligação com diversos programas de pós-graduação, como o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), o Programa de Pós-Graduação de Ensino e Matemática (PPGECIMA) e a Rede de Ensino Nordeste (RENOEN) – Doutorado em Ensino. Essa conexão entre o FOPTIC e os referidos cursos *stricto sensu* proporciona um ambiente consentâneo para a interdisciplinaridade e o aprofundamento das discussões acerca da formação de professores e do uso das tecnologias na educação. Por meio desses programas/cursos, os membros do FOPTIC

têm acesso a espaços de formação avançada, como cursos de mestrado e doutorado, onde podem desenvolver pesquisas mais aprofundadas e ampliar seus horizontes acadêmicos.

Nessa perspectiva, López-Yáñez e Altopiede (2015, p. 631) destacam a importância dos grupos de pesquisa para o desenvolvimento do conhecimento científico que “progride em nossa sociedade e melhora significativamente nossas vidas”, pois proporcionam um ambiente propício para o aprofundamento em diversas áreas do saber, incentivando a colaboração entre pesquisadores, a troca de experiências e a formação de redes que propagam e divulgam conhecimentos.

Nesse contexto, o presente texto tem como propósito descrever e analisar as contribuições acadêmicas e científicas geradas pelo FOPTIC desde a sua criação (2018) até o presente momento (2024). O texto direciona-se primordialmente para as produções sobre formação de professores, como eixo prioritário de atuação e interesse investigativo.

Aporte teórico-metodológico

O aporte teórico-metodológico que sustenta as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo FOPTIC é enriquecido por uma abordagem qualitativa e quali quantitativa, fundamentada em teóricos renomados como Paulo Freire, José Gimeno Sacristán, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Bernardete Angelina Gatti, Dermeval Saviani e Carlos Vasconcelos, entre outros pesquisadores da área.

Quanto ao tipo de estudo, as pesquisas desenvolvidas pelo FOPTIC frequentemente adotam o estudo de caso, buscando explorar significados, percepções e experiências dos envolvidos na formação de professores e no uso das tecnologias na educação.

Entre os colaboradores das pesquisas, incluem-se professores em formação inicial e continuada, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, alunos e demais atores envolvidos no processo educativo. Os procedimentos de coleta de dados variam de acordo com os objetivos específicos de cada estudo, podendo incluir entrevistas semiestruturadas, questionários, observações-participantes e análise documental. Para a análise dos dados, o grupo utiliza principalmente a abordagem de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021), que permite identificar padrões, categorias e significados presentes nos dados coletados.

Em relação aos aspectos éticos, o grupo adota práticas alinhadas com os princípios da ética na pesquisa científica, garantindo o respeito à dignidade e aos direitos dos participantes, a confidencialidade das informações coletadas e a transparência na divulgação dos resultados. Em sua maioria, as pesquisas são submetidas à análise e aprovação de comitês de ética em pesquisa, quando necessário, e os participantes são devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, dando seu consentimento livre e esclarecido para participar.

Resultados e discussões

Neste item, serão apresentadas as pesquisas realizadas no âmbito do FOPTIC de 2018 a 2024, divididas em dois marcos temporais: das produções do início do grupo em 2018 até o ano de 2020, quando eclodiu a pandemia de Covid-19, e o segundo momento, de 2021 até o início de 2024, momento no qual se deu a elaboração deste artigo.

Produções do início do grupo de 2018 até 2020

No ano de 2018, uma integrante do grupo finalizou sua dissertação no PPGECIMA da UFS, cujo título foi: *Formação continuada do professor de matemática: contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação para prática pedagógica*. De acordo com Santos (2018, p. 16), a pesquisa investigou como a formação continuada para o uso das TIC pode contribuir para a prática pedagógica de professores de Matemática. Ao analisar a inserção das TIC nas aulas de Matemática por docentes que participaram de cursos de formação continuada e seus resultados no processo de ensino-aprendizagem, foi possível perceber que tais recursos são utilizados na prática dos professores, porém existem ainda aqueles que permanecem alheios à utilização destes recursos.

Em 2019, uma produção, dessa vez um artigo científico, analisou as potencialidades e os limites do ensino híbrido na formação inicial dos licenciandos dos cursos de Letras, Pedagogia e Química, com vistas à identificação de interfaces de aprendizagem. Esse artigo foi publicado na Revista Interdisciplinar de Pesquisa e Inovação. Os resultados possibilitaram uma análise sobre a utilização das tecnologias digitais no contexto da abordagem híbrida, com vistas à promoção de

mudanças nas educações básica e superior diante de metodologias diferenciadas que permitem a ressignificação de aprendizagens colaborativas.

Dando continuidade, houve outra publicação, com o título *Formação continuada com tecnologias: metanálise a partir de dissertações e teses (2013-2017)*, publicada na Revista Educação Matemática Pesquisa, adotando como abordagem a modalidade de estudo de cunho bibliográfico. As dissertações e teses foram coletadas nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Testes e Dissertações (BDTD), tendo sido reunido um total de 44 trabalhos, contudo somente 15 corresponderam ao objetivo proposto. Os resultados revelam a inserção de diversos instrumentos tecnológicos nos processos formativos, especialmente computadores.

Dando sequência, houve a publicação de um artigo na Revista Interdisciplinar de Pesquisa e Inovação, com o título *Formação Continuada do Professor de Matemática: Contribuições das Tecnologias para Prática Pedagógica*. O estudo concluiu que as tecnologias contribuem para a comunicação e a colaboração entre professores e alunos, criando espaços virtuais para discussão, compartilhamento de ideias e resolução de problemas em conjunto. Isso promove um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e dinâmico.

Em 2020, primeiro ano de pandemia, as produções do grupo não pararam e, algumas delas, inclusive, voltaram-se para um melhor entendimento do momento complexo pelo qual a sociedade global estava passando. No âmbito educacional, muitas foram as estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem não parasse. Nesse viés, membros do grupo realizaram uma pesquisa de cunho qualitativo para saber como estavam sendo realizadas as atividades pedagógicas frente ao contexto pandêmico.

Publicamos e-book através da Editora Uniedusul, intitulado *Ensinar em tempos de pandemia: (in) formações de professores com tecnologias*. Com o distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19 e em função da suspensão das aulas presenciais para milhares de estudantes, esse estudo investigou professores dos sistemas públicos (municipal e estadual de Sergipe e Alagoas), da educação básica, frente ao contexto pandêmico, para saber como estavam realizando suas atividades pedagógicas. O estudo concluiu que o ensino remoto é desafiador para os professores, mas enriquecedor para a prática pedagógica, já que várias interfaces utilizadas pelos docentes serviram como recursos para dinamizar as aulas e aproximar os alunos do meio virtual.

Tivemos um texto publicado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em formato de e-book, referentes aos anais do II Simpósio Internacional e do V Nacional de Tecnologias Digitais na Educação, organizado pelo professor João Batista Bottentuit Junior, cujo tema foi: Formação de Professores e Tecnologia da Informação e Comunicação. O estudo empreendeu “uma reflexão crítica a respeito da formação dos professores, com a utilização das TIC neste processo” (Lima; Vasconcelos, 2020, p. 2606). Os docentes pesquisados reconheceram a importância das TIC para a sua formação ao abrirem novos horizontes pedagógicos para um ensino e aprendizagem ativos; entretanto, destacaram a necessidade de reformas estruturais na organização da formação de professores, além de uma reflexão crítica na perspectiva da sociedade tecnológica e mais especificamente da era digital.

Na esteira dessa mesma discussão, em 2020, foi defendida dissertação no PPGED da UFS, com o título *Formação de professores e ensino híbrido: perspectivas e desafios na educação superior*. De acordo com Lopes (2020, p.9), a pesquisa analisou as potencialidades e os limites do ensino híbrido na formação inicial dos licenciandos dos cursos de Letras, Pedagogia e Química, com vistas à identificação de interfaces de aprendizagem. Os resultados evidenciaram possibilidades de mudanças quanto à utilização das tecnologias digitais no contexto da abordagem híbrida, nas educações básica e superior, com a adoção de metodologias diferenciadas capazes de suscitar aprendizagens colaborativas.

Produções de 2021 até o início de 2024

Em 2021, um dossiê foi lançado pelo líder do grupo FOPTIC. Nessa produção, foram organizados 15 artigos científicos cujos temas versavam sobre perspectivas pedagógicas no tocante ao processo de ensinar e aprender. A obra, cujo título é *Formação de professores e práticas pedagógicas: estratégias, desafios e superações*, apresenta diversidade de temáticas e de prismas teórico-metodológicos. A maioria dos artigos originou-se do II Colóquio Interfaces Acadêmicas entre Graduação e Pós-Graduação, realizado em 2020, sob a organização do FOPTIC, na Universidade Federal de Sergipe.

No mesmo ano, mais uma obra foi lançada, *Formação de professores e experiências em tempos de pandemia*, livro que congregou uma gama de artigos, entre os quais, seis foram escritos por membros do FOPTIC. Os temas desenvolvidos buscavam ressaltar os valores e atitudes de um profissional que busca atualização contínua. Seguindo a mesma linha de produção, publicou-se, no Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia, um artigo intitulado *Desafios dos professores na contemporaneidade: tempos pandêmicos em evidência*, cujo foco recaiu sobre o uso das tecnologias e suas contribuições para a formação de professores e o exercício da docência, e os desafios na implementação e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Ainda em 2021, foi defendida uma dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada: *Concepções de professores sobre Educação Ambiental (EA) no município de Canapi, em Alagoas*. De acordo com Ventura (2021, p. 7), o trabalho objetivou "compreender as concepções de EA dos professores da rede municipal de ensino, levando em consideração a realidade local e os desafios que permeiam a escola pública". Os resultados evidenciaram um viés naturalista, conservacionista e pragmático nas concepções de meio ambiente e de EA dos professores pesquisados, aspectos reverberados na forma como estes descreviam suas práticas pedagógicas, voltadas à conscientização acerca da conservação e da preservação ambiental.

Ademais, uma tese de doutorado também foi defendida nesse mesmo ano, no PPPGED/UFS, com o título: *O professor da Sala de Recursos Multifuncionais e o uso das Tecnologias Assistivas*. O estudo teve o objetivo de compreender como os professores se apropriavam das Tecnologias Assistivas na Sala de Recursos Multifuncionais, ancorando-se nos pressupostos da educação inclusiva e das Tecnologias Assistivas (Reis, 2021). Os dados da pesquisa revelaram que o processo de apropriação de recursos de acessibilidade enfrenta diversas barreiras, que impossibilitam o docente de aprender e aprofundar-se a respeito da utilização de Tecnologias Assistivas, recursos que poderiam contribuir diretamente no processo de permanência, participação e aprendizagem do aluno com deficiência.

Em 2022, tese defendida por um membro do FOPTIC, no Doutorado Latino-Americano em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi coorientada pelo professor Carlos Alberto Vasconcelos. Intitulada *Formação inicial de professores para a educação ambiental: um estudo comparado em duas universidades no Brasil e Colômbia*, tal pesquisa investigou como ocorria a formação inicial de educadores para a Educação Ambiental nos contextos brasileiro e colombiano (Silva, 2022). Os resultados revelaram que, nos cursos de licenciaturas estudados, os professores formadores concebiam a EA numa perspectiva conservacionista. Apesar de alguns professores formadores conceberem a EA numa perspectiva crítica, suas disciplinas ofereciam uma formação naturalista de meio ambiente.

De meados de 2022 até agosto de 2023, foi desenvolvida uma pesquisa científica, com financiamento de iniciação científica Pibic/CNPq, intitulada *Concepções e práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental com relação ao uso de tecnologias*. Essa pesquisa teve como objetivo compreender as práticas e concepções de professores do Ensino Fundamental de Sergipe, em relação à utilização de tecnologias.

Em 2023, um livro intitulado *Formação de professores: entrelaçamentos de saberes e experiências*, tendo como organizadores Leandro Silva Moro e Carlos Alberto de Vasconcelos, agrupou 18 capítulos com variados temas importantes dentro do campo de pesquisa a respeito da formação de professores. Os trabalhos expostos nesse livro resultaram do evento bianual promovido pelo FOPTIC, denominado *III Colóquio Interfaces entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação*. Dos 18 capítulos apresentados no livro, seis eram de autoria de membros do referido grupo de pesquisa.

Ainda em 2023, houve a publicação do dossiê *Múltiplos olhares sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas*, tendo como organizadores: Carlos Alberto de Vasconcelos e José Batista de Souza. A finalidade dessa produção foi apresentar múltiplos olhares sobre a formação de professores e suas práticas pedagógicas. Nesse dossiê, dois artigos estão vinculados a integrantes do FOPTIC. O primeiro deles, *O docente e o uso das tecnologias no processo de ensinar e aprender*, teve como objetivo refletir sobre as contribuições das TIC na formação dos docentes e em sua atuação nas instituições educativas. O outro artigo analisou as contribuições da Literatura de Cordel como recurso didático no ensino de Matemática. O estudo explicitou reflexões sobre as intervenções em sala de aula através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e um trabalho de conclusão de curso (TCC) – tais abordagens foram desenvolvidas com alunos de Ensino Fundamental da rede pública estadual de Maceió, Alagoas.

Em sequência, foi defendida uma dissertação de mestrado por um membro do FOPTIC, no PPGED/UFS, com o título *Formação do professor da Educação Infantil com Tecnologias da Infor-*

mação e Comunicação: estudo de caso no município de Propriá (SE). A pesquisa de Santos (2023) objetivou compreender a formação do professor de Educação Infantil para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação; analisando desdobramentos das TIC nas formações inicial e continuada do profissional da educação, bem como demonstrou as práticas dos professores quanto ao uso das tecnologias no processo de aprendizagem dos alunos, as dificuldades com as TIC, as estratégias para lidar com os dispositivos tecnológicos, a infraestrutura da escola e das TIC, a seleção das tecnologias para as aulas e sugestões sobre as práticas para as aulas com o apoio das TIC.

No início do ano de 2024, um dossiê foi publicado na Revista *Devir Educação*, com o título *Meandros, desafios e possibilidades educacionais na contemporaneidade*, organizado por Leandro Silva Moro e Carlos Alberto de Vasconcelos. Nessa produção, foram reunidos 13 artigos científicos. A maioria das produções foram frutos do III Colóquio Interfaces entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação, evento realizado pelo FOPTIC em 2022.

Ainda em 2024, outro dossiê foi elaborado por membros do FOPTIC, tendo como organizadores Carlos Alberto de Vasconcelos e José Batista de Souza. A referida produção foi publicada na Revista *Interação Interdisciplinar*, com o título *Constructos Interdisciplinares e Educação: diferentes olhares e prismas teóricos*, reunindo 16 artigos científicos. O propósito desse dossiê foi tratar das questões educacionais e interdisciplinares de modo aberto e flexível, sem estar aprisionado a uma temática específica.

O percurso de construção de conhecimentos do FOPTIC no período de 2018 até o início do ano de 2024 resultou em cerca de trinta produções, evidenciando as contribuições acadêmico-científicas desse grupo de pesquisa para o campo da formação de professores, sob o viés das tecnologias aplicadas à educação, com destaque para os desafios enfrentados no contexto pós-pandêmico.

Considerações finais

Na retomada da democracia, a agenda de investigação no campo da formação de professores, convida-nos a problematizar os desafios e perspectivas da atualidade, em pleno período pós-pandêmico. Nesse contexto, é preciso repensar não só a formação de professores, como também repensar a própria escola, os processos de ensino e aprendizagem e as relações que se travam nos cenários de formação e atuação profissional.

As pesquisas realizadas no âmbito do FOPTIC de 2018 a 2024 revelaram que as tecnologias, como aliadas aos processos educativos, promovem um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e dinâmico. Contudo urge investir em políticas públicas de formação de professores que levem em consideração a análise de suas vivências, por meio de métodos, estratégias e tecnologias inovadoras, incentivando a construção de sentido, a autonomia e o protagonismo no delineamento do próprio percurso de aprendizagem.

Daí a importância de espaços como este do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre a Formação de Professores no Brasil, que possibilitam a discussão e disseminação de abordagens diversas, por meio de intensos debates, no sentido de vislumbrar um contexto educacional mais coeso e, porventura, uma atuação docente mais qualificada e consciente de seu papel.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

LIMA, Jhonatas Isac Pereira; Vasconcelos, Carlos Alberto de. Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação. In: BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista. **Simpósio Internacional e Nacional de Tecnologias Digitais na Educação**. São Luiz, Maranhão, 2020. p.2606-2618.

LOPES, Julita Batista da Cruz. **Formação de professores e ensino híbrido: perspectivas e desafios na educação superior**. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

LÓPEZ-YÁÑEZ, J.; ALTOPIEDI, M. Evolution and social dynamics of acknowledged research groups. **High Education**, [s. l.], n. 70, p. 629-647, 2015.

REIS, Anderson de Araújo. **O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas**. 2021. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

SANTOS, Josiane Cordeiro de Sousa. **Formação continuada do professor de matemática: contribuições das tecnologias da informação e comunicação para prática pedagógica**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SANTOS, Luiz Claudio Correia dos. **Formação do professor da educação infantil com tecnologias da informação e comunicação: estudo de caso no município de Propriá/SE**. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SILVA, Wagner da Cruz. **Formação inicial de professores para a educação ambiental: um estudo comparado em duas universidades no Brasil e Colômbia**. 2022. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/53179/1/Tese_Wagner_Silva_Versão_Final.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

VENTURA, Juliana Santos da Silva. **Concepções de educação ambiental dos professores do município de Canapi/AL**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

**ANÁLISE DA CONDIÇÃO DOCENTE EM PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS/ES
DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

**ANALYSIS OF TEACHING CONDITIONS BASED ON RESEARCH ON THE TRAINING
AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS
IN THE STATE NETWORK OF MINAS GERAIS**

Maria José Batista Pinto Flores³³⁰

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
Grupo de Pesquisa sobre Profissão Docente – PRODOC

Resumo

Este artigo faz uma análise de dissertações e teses de programas de pós-graduação sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente, desenvolvidas no período de 2008 a 2018. Trata-se de parte de uma investigação mais ampla, num estudo do tipo estado do conhecimento, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC), da Faculdade de Educação da UFMG, que teve por objetivo analisar uma década de produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG). A ideia básica desta "meta-pesquisa" consistiu em contribuir para o aprimoramento da definição do conceito de "condição docente" e para um melhor conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Foram localizados oito trabalhos, dos quais, seis foram incluídos nas análises sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente. Os seis trabalhos incluídos são dissertações de mestradados defendidas em instituições de ensino superior públicas (05) e privada (01), universidades e institutos federais, todos localizados em Minas Gerais. Algumas pesquisas foram realizadas por docentes da própria rede estadual, ou seja, estavam em um processo de titulação e em formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu*. Os resultados evidenciam uma produção consistente sobre formação continuada com forte relação com o desenvolvimento profissional docente e permite atribuir relevância a essas categorias na constituição do conceito de condição docente. Ao mesmo tempo, a realidade das/dos professoras/professores da REE-MG leva a indagações sobre qual dimensão desse desenvolvimento tem sido privilegiada, dada a fragilidade da carreira e condições de trabalhos das/as professoras/professores dessa rede. Tal condição reverbera na ausência de uma política permanente de formação continuada com prevalência de ações pontuais e fragmentadas que colaboram para persistência da condição docente fragilizada.

Palavras-chave: Condição docente. formação continuada. desenvolvimento profissional. Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Abstract

This article analyzes dissertations and theses from postgraduate programs on continuing education and teacher professional development, it was developed between 2008 and 2018. It is part of a broader investigation, in a state of knowledge study, developed by the Teaching Profession Research Group (PRODOC), from the Faculty of Education of UFMG, which aimed to analyze a decade of academic production on the teaching status of teachers from the State Education Network of Minas Gerais (REE-MG). The basic idea of this "meta-research" consisted in contributing to the improvement of the definition of the concept of "teaching condition" and to a better knowledge about the teaching condition of teachers in the State Education Network of Minas Gerais. Eight works were located, of which six were included in the analyzes on continuing education and teaching professional development. The six works included are Master's dissertations defended in a public university (05) and one in a private university (01), these works from higher education institutions, universities and federal institutes, are all located in Minas Gerais. Some research was carried out by professors from the state network itself, that is, they were in the process of obtaining degrees and continuing training in the *Stricto Sensu* postgraduate program. The results show con-

330 **Maria José Batista Pinto Flores**, ORCID: 0000-0002-5268-645X. Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação. Doutora em Educação, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta de Didática e atual pró-reitora adjunta de graduação da UFMG. Contribuição de autoria: a autora foi responsável pela análise dos dados e escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4452355484066620> E-mail: mariafloresufmg@gmail.com

sistent production on continuing education with a strong relationship with teaching professional development and allow for the attribution of relevance to these categories in the constitution of the concept of teaching status. At the same time, the reality of the teachers of REE-MG leads to questions about which dimension of this development has been privileged, given the fragility of the career and working conditions of teachers in this network. This condition reverberates in the absence of a permanent policy of continued training with a prevalence of specific and fragmented actions that contribute to the persistence of the weakened teaching condition.

Keywords: Teaching status. Continuing education. Professional development. State Education Network of Minas Gerais.

Introdução

Este trabalho faz parte de um estudo coletivo do tipo estado do conhecimento desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) que buscou analisar uma década de produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Problematizando o que sabíamos ou não sobre essa temática em relação a referida rede de ensino, buscou-se analisar, na íntegra, os conteúdos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil entre os anos de 2008 e 2018.

A adoção do conceito "condição docente" de Tenti Fanfani (2007): "um 'estado' do processo de construção social do ofício docente" foi amplamente discutido no grupo de pesquisa e considerou-se que apesar de sua porosidade frente as possibilidades interpretativas, tratava-se de um conceito potencial para assumir um significado integrador das diferentes dimensões da profissão docente. Nesse sentido, a "meta-pesquisa" assumiu como objetivo contribuir para o aprimoramento da definição do conceito de "condição docente" e para um melhor conhecimento sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Na pesquisa empírica foram identificadas 162 produções (teses e dissertações de programas acadêmicos) e agrupadas em 38 áreas temáticas. Cada temática ficou sob a responsabilidade de uma subequipe do PRODOC compostas por pesquisadores de diferentes instituições.

Neste artigo, abordamos especialmente as pesquisas, realizadas no período de 2008 a 2018, que tiveram como objeto de estudo a formação continuada e o desenvolvimento profissional de docentes na rede estadual de Minas Gerais. Foram localizados oito trabalhos e dois foram descartados após identificação de não adequação. Os seis trabalhos incluídos são todos provenientes de dissertações defendidas em instituição de ensino superior públicas (05) e privada (01), universidades e institutos federais, todos localizados em Minas Gerais. Algumas pesquisas foram realizadas por docentes da própria rede estadual, ou seja, eles/elas estavam em um processo de titulação e em formação continuada na pós-graduação *Stricto Sensu*.

Para a análise das fontes, recorreu-se a chave de leitura compartilhada coletivamente pelo grupo de pesquisa que proporcionou uma organização e sistematização dos dados em dois eixos. Um eixo contextual, voltado para a localização espaço-temporal da produção do conhecimento e outro, denominado de "questões analíticas", que buscava identificar a natureza do objeto de estudo em cada dissertação e as dimensões teóricas e metodológicas elegidas para tal.

Caracterização das produções sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente

Os trabalhos analisados abrangeram sujeitos docentes em processos de formação continuada atuantes no Ensino fundamental (anos iniciais e finais) e uma maioria do Ensino Médio. Considerando o foco na rede estadual de Minas Gerais é esperado a maioria das/dos professoras/es serem atuantes no Ensino Médio, visto que na distribuição administrativa dos níveis de ensino no Brasil, cabe aos estados, preferencialmente, a responsabilidade com o Ensino Médio.

Quatro pesquisas foram realizadas no ambiente das escolas em que atuam os docentes e as demais não especificaram o local. Abarcaram professores de diferentes municípios de Minas Gerais, como: Ouro Preto, Belo Horizonte, Machado, Viçosa, Juiz de Fora e Uberlândia.

A abordagem qualitativa foi predominante nas investigações realizadas e tiveram uma diversidade de procedimentos de coletas de dados, sendo poucas com cruzamento de mais de um procedimento na mesma pesquisa. Foram relatados os seguintes: estudo de caso, pesquisa intervenção, questionário, entrevistas, sessões reflexivas, pesquisa documental, observação participante.

Tendo como foco a análise de programas e práticas de formação continuada instituídas com e entre professoras/es, a literatura recorrente foi da tendência crítico-reflexiva da formação de professoras/es, ou seja, autores que privilegiam o entendimento da aprendizagem da docência a partir da reflexão sobre a prática. Um dos autores mais citados foi Nóvoa (1991), referenciado no livro *“Os professores e sua formação”*, obra que traz os principais autores internacionais que tem influenciado significativamente a produção de conhecimento sobre formação docente no Brasil na perspectiva do prático reflexivo. A outra autora é Gatti (2011), principalmente seu trabalho junto com outras autoras (Marli André e Elba Barreto) sobre o estado da arte de políticas docentes no Brasil, publicado em 2011. Também tem sido uma autora referente no campo da formação docente no Brasil com condução de significativos estudos empíricos nacionais vinculados à UNESCO.

Metade das dissertações fundamenta os estudos e defendem a teoria da atividade – teoria histórico cultural para as práticas de formação continuada. Há também um esforço na maioria dos trabalhos em torno do discernimento sobre os conceitos de formação docente, formação continuada e desenvolvimento profissional.

Consideramos que essa recorrência conceitual, assim como a fundamentação teórica reforçam a questão da formação docente (inicial e continuada) como uma categoria significativa da condição docente. Tal como exposto por Tenti Fanfani (2007), entendemos que a noção condição docente envolve uma compreensão da docência em sua complexidade, pois permite uma análise que não se delimita ao escopo teórico de abordagens da profissionalização baseada em tipos ideais. Segundo esse autor:

A docência existe como realidade objetiva (pessoas que ganham sua vida ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado). Pode-se estudar suas características tais como gênero, idade, antiguidade, títulos que possuem, estado civil, renda, bens que possuem, etc. Mas, além de possuírem esses atributos, existem também como sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem. Por isso, quando se quer estudar a “condição docente”, deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc. (TENTI FANFANI, 2010)

Sendo abrangente, o conceito condição docente não ignora os fatores objetivos que constituem faces da docência. Ao mesmo tempo incorpora dimensões socioculturais que permitem uma leitura atenta aos condicionantes históricos que interagem com o exercício em si e também com quem o faz, numa relação dialética entre macro e micro, assim como entre objetividade e subjetividade.

Nessa perspectiva, a formação de professoras/es é uma categoria significativa da condição docente porque nela reside a relação com o saber docente. E enquanto campo de conhecimento, a formação indaga desde quais são os saberes próprios da docência até a relação de poder entre quem os detêm, assim como quem os distribuem no universo dessa profissão.

Como é sabido, historicamente, essa é uma das faces frágeis da docência, dado que é um dos ofícios mais antigos e seu estabelecimento intrínseco à relação humana faz com que sua demanda seja dispersa, numerosa, heterogênea e exercitada de maneira espontânea por muitos. Em razão disso, há uma dificuldade de resguardar os saberes e sua legitimidade a aqueles que formalmente se tornam professoras /es.

No entanto, conforme aponta Tenti Fanfani (2007) um trabalho ou atividade é “profissional” se, entre outras coisas, possui uma qualificação especializada e titulações emitidas pelo sistema educativo formal. Ele assim ressalta:

Cabe señalar que en el origen de los sistemas educativos modernos se registró un gran debate acerca de las necesidad y pertinencia de la formación especializada de los docentes y la exigencia de los títulos para el ejercicio de la actividad. Los “empíricos” reivindicaban el conocimiento práctico que se adquiría a través de la experiencia, mientras que los que tenían una formación formal (en el exterior o en las incipientes instituciones formadoras de maestros) reivindicaban una especie de monopolio ocupacional en beneficio de quienes poseían títulos otorgados por instituciones formadoras de docentes. (TENTI FANFANI, 2007, p.61)

A tensão entre a legitimidade dos saberes e monopólio da titulação e sua repercussão nos processos admissionais é presente no nosso contexto educacional brasileiro, inclusive, nos espaços formais de ensino. Na própria rede estadual de Minas Gerais tem sido reiterado nos estudos como de Amorim e Salerj (2020; 2018) o fenômeno de contratação de docentes com títulos precários e admitidos nessa mesma condição - como denominam as autoras, por uma "superdesignação".

Mediante esse entendimento, a formação acadêmico-profissional reconhecida pela legislação brasileira em licenciaturas específicas para formação de professoras/es em nível superior não tem sido suficiente para uma legitimidade incontestável dessa face da condição docente entre nós. Resta-nos muitos desafios a serem enfrentados por meio de estudos, políticas e práticas a favor desse reconhecimento.

Ao mesmo tempo, titulação, formação acadêmico-profissional e delimitação de saberes formais não encerram um entendimento de formação docente ou a formação de qualquer outro profissional no mundo globalizado, marcado por mudanças constantes nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Daí a compreensão do conceito de formação continuada e desenvolvimento profissional como categorias pertinentes à conceituação de condição docente no escopo da formação docente.

Formação continuada e desenvolvimento profissional são dois conceitos convergentes, mas que não se confundem. Para Imbernón (2009) a formação de professores/as constitui um elemento importante do desenvolvimento profissional docente, mas não o único responsável. O desenvolvimento profissional compreende um processo contínuo de melhoria da condição docente incorporando diversos elementos inerentes, tais como: carreira, condições de trabalho e outros.

Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

As pesquisas analisadas ressaltam a importância da formação continuada numa perspectiva crítica, voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e fomentada institucionalmente. Ainda que nem todas se relacionem teoricamente com o conceito de desenvolvimento profissional, não despreza o entendimento de um processo contínuo de aprendizagem da docência ao longo das suas experiências e práticas. Também não desvincula o entendimento da formação continuada como um direito das/dos docentes associado à valorização das/dos profissionais da educação tal como previsto na LDB 9394/95.

Nessa direção, concordamos com Diniz-Pereira(2019) que situa a compreensão conceitual de desenvolvimento profissional docente em um estado de disputa no campo da formação de professoras/es. Esse autor resalta a importância do termo como um conceito capaz de dar sentido à necessária superação da dicotomia que persiste tanto nas pesquisas sobre formação docente quanto na prática de formar professoras/es, que dissociam formação e trabalho e, ainda, segmenta a formação docente em etapas incomunicáveis entre si. Assim mesmo, Diniz-Pereira (2019) sinaliza que ele não é um termo novo, sendo recorrente há mais de uma década na literatura especializada internacional.

Para Diniz-Pereira (2019) o desenvolvimento profissional docente reforça o princípio da indissociabilidade entre a formação e o trabalho docente, isto é, nas condições adequadas para a realização de seu trabalho. Do contrário, poderíamos assumir uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido às/aos professoras/es e sua suposta "má formação".

Day (1999, p.15) afirma que "o sentido do desenvolvimento profissional das/dos professoras/professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente".

Nessa perspectiva, nos chamou atenção o fato de somente uma dissertação (COUTO, 2016) problematizar as condições precárias de trabalho das/dos docentes da rede estadual como empecilho para a formação continuada, embora todas as demais tenham reafirmado falta de condições (tempo, espaço) para participação dos docentes nos processos de formação.

Essas análises são fundamentais para entender o desenvolvimento profissional como elemento da condição docente que não se furta das dimensões subjetivas, mas que não se estrutura apenas nestas para sustentar o entendimento da docência. O trabalho em si e as condições de trabalho garantidas institucionalmente interagem de maneira significativa no desenvolvimento profissional e na condição docente.

A formação continuada, tratada como formação permanente, por Tenti-Fanfani (2007) constitui uma demanda crescente em todos os campos profissionais. Segundo esse autor: "aun cuando se trata de un campo laboral relativamente protegido de las exigencias de la "competitividad",

la docência también debe responder a una demanda creciente de formación inicial y permanente de diverso tipo."

Na análise de sua pesquisa empírica realizada com professoras/es de diversos países da América Latina esse autor assinalava que a formação continuada das/dos docentes oscilava entre políticas de introdução de inovações educativas proposta pelos sistemas de ensino à oportunidades de cobrir déficits de formação inicial. (Tenti-Fanfani, 2007, p.73)

Tais perspectivas mostram uma concepção muito restrita de formação continuada, voltada para uma visão compensatória que lida com os saberes docentes como uma falta a ser suprida ou superada, centra-se, portanto no indivíduo e desvincula de uma noção potencial de desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Imbernón (2011) expõe que a formação continuada deve "fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática". (Imbernón, 2011, p.49).

As pesquisas analisadas, abrangeram experiências distintas, como: programas de formação inicial e continuada do governo federal (PIBID), (MARTINS, 2017); programa do governo estadual de incentivo a formação continuada (Edital Fapemig-2012), (COUTO, 2016); programa do governo estadual de formação continuada em inclusão digital, (SILVA, 2009); práticas de formação continuada nas escolas promovidas pelo próprio coletivo docente nas reuniões pedagógicas, (BRAZIER, 2017); práticas de pesquisa-formação baseada em parceria entre docentes e docente investigador (GERMANOS, 2016); e efeitos de práticas de gestão sobre a formação continuada das/dos próprias/os docentes que ocupam função de direção (RODRIGUES, 2008).

Em todas elas, relatam-se efeitos positivos da formação continuada sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional explicitados nos diversos depoimentos de docentes que viveram o processo formativo. Também se verifica nas pesquisas uma tendência predominante de defesa da escola como *locus* de formação continuada e a relevância da/do professora/professor como protagonista nesse processo.

Das três experiências proveniente de programas governamentais, apenas uma sinaliza uma formação descontextualizada. Silva (2009) fez as seguintes considerações sobre a análise do programa de formação continuada voltado para inclusão digital:

Há ainda um caráter de verticalização na implantação do projeto, considerando que, em nenhum momento, a política dialoga com a realidade dos professores e de suas escolas de origem, ocasionando um distanciamento entre o programa da SEE-MG e as reais demandas das instituições de ensino e educadores da rede estadual. (SILVA, 2009, p.06)

O outro trabalho analisado que teve como foco a experiência de um programa que incentivava a participação de professoras/es em projetos de pesquisa financiados pela agência de fomento de Minas Gerais, apresentou as seguintes análises:

Os resultados encontrados mostraram que os projetos analisados foram exitosos no tocante à sua implementação e execução, com destaque para as práticas colaborativas desenvolvidas, bem como, no desenvolvimento profissional das bolsistas, por meio da sua inserção nos projetos e reflexões proporcionadas no processo, permitindo o autoconhecimento, a mudança de suas crenças e no que é ser professor; além de proporcionar a renovação de práticas escolares, como a melhoria no atendimento de famílias e alunos, fortalecimento do trabalho coletivo em detrimento ao trabalho individual e aumento da motivação e do desempenho escolar dos alunos. (COUTO, 2016, p. 06)

E a outra experiência foi proveniente de programa federal que articula formação inicial e continuada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Assim conclui a pesquisadora: "o PIBID tem proporcionado aos professores supervisores envolvidos, uma formação continuada no próprio contexto da escola, concebendo esse espaço como produtor de conhecimentos e valorizando os saberes da experiência do professor." (MARTINS, 2017, p.08)

Tais análises mostram a relevância de programas e políticas institucionais no fomento à formação continuada e, ao mesmo tempo, explicitam a possibilidade de estruturar políticas em nível do sistema de ensino com abordagens críticas e progressistas em relação ao entendimento do lugar

da/do professora/professor no processo formativo. Ou seja, políticas que operem com a compreensão da/do professora/professor como adulto em desenvolvimento, dotado de interesses e preocupações que vão evoluindo ao longo da sua carreira. (Estrela, 2001; Marcelo García, 2009 e outros)

Na mesma direção, as demais pesquisas explicitam práticas potenciais criadas e vivenciadas no nível das escolas por meio de diversas abordagens formativas (investigação-ação, grupos de estudos e experiência de gestão) favorecedoras de uma reflexão sobre e na prática e fortalecedoras de práticas coletivas.

Portanto, elas mostram que concebem a escola como um espaço relevante para uma formação continuada comprometida com o desenvolvimento profissional das/dos docentes. Um espaço de construção coletiva e individual de saberes e práticas, tendo como ideia a escola como um projeto em permanente construção e os sujeitos que dele participam se formam coletivamente nesse processo.

Em acordo com esse entendimento, recorreremos à Imbernón (2011). Para esse autor:

O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para satisfação dessas necessidades profissionais. (IMBERNÓN, 2011, p.47)

As pesquisas aqui analisadas sinalizam uma convergência entre a discussão teórica sobre formação e desenvolvimento profissional docente e as experiências focalizadas no que diz respeito a uma ruptura com um paradigma de formação centrado somente na ideia de atualização científica, didática e psicopedagógica da/do docente. Pois, das seis dissertações analisadas, apenas uma apresentou uma experiência centrada nessa concepção.

Nesse sentido, essa produção de conhecimento explicitou experiências exitosas e significativas e reforçam a relevância de institucionalizar políticas e práticas de formação continuada junto às/aos docentes da rede estadual de Minas Gerais.

Considerações finais

Para concluir essa meta-análise, retomamos a questão inicial que motivou o grupo de pesquisa: o que sabemos e o que não sabemos sobre a condição docente de professoras/as da rede estadual de Minas Gerais?

Considerando os elementos formação continuada e desenvolvimento profissional como os eixos de análise, verificamos nas pesquisas a realização de experiências potenciais. Tanto em programas institucionais quanto em práticas desenvolvidas pelas/pelos docentes nas próprias escolas, mesmo em condições de trabalho adversas.

As experiências de formação continuada analisadas foram em sua maioria exitosas, apresentaram uma abordagem contextualizadas e crítica e incidiram em desenvolvimento pessoal e profissional das/dos docentes, sendo essas/esses os principais sujeitos informantes nas investigações realizadas.

Embora tenham dado esse panorama, cabe indagar o que não sabemos?

De modo geral, as pesquisas não permitem concluir sobre a existência de uma política ou órgão da rede estadual de ensino que seja responsável por fomentar a formação continuada. Também não há evidências do impacto dos processos formativos sobre a carreira docente, seja na progressão ou no salário. Aquelas que estão associadas a incentivo financeiro, estão apenas como bolsas de caráter temporário, ou seja, apenas enquanto se vinculam ao programa.

Nesse sentido, embora os resultados e análises das dissertações evidenciem formação continuada com forte relação com o desenvolvimento profissional docente, podemos perguntar sobre qual dimensão desse desenvolvimento tem sido privilegiada, dada a fragilidade da carreira e condições de trabalhos das/dos professoras/as da rede estadual. Estaria esse desenvolvimento igualmente fortalecido na dimensão coletiva e institucional?

Diante dessa questão, agregamos ainda outra problematização: mesmo trazendo resultados exitosos, dos três programas analisados, apenas um tem persistido no cenário atual e com restrições significativas no seu alcance, o PIBID. Isso nos permite evidenciar descontinuidades nas propostas e inferir sobre uma escala pouco abrangente nas ofertas de programas, considerando o tamanho da rede estadual de ensino de Minas Gerais e a quantidade de professoras/es.

Frente a essas indagações reafirmamos a relevância de institucionalização de políticas e práticas de formação continuada comprometida com uma perspectiva de desenvolvimento profissional pleno e garantida como direito das/dos professoras/professores. Portanto, a serem assumidas como compromisso de estado e não de governo.

Por fim, concluímos essa meta-análise, com essas considerações e afirmando que as dimensões formação continuada e desenvolvimento profissional docente constituem importantes elementos na elucidação conceitual e empírica da condição docente.

Referências

AMORIM, M. A, SALEJ, A P e BARREIROS, B. B. C. "Superdesignação" de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P. Professores da Rede Estadual de educação de Minas Gerais (REE/MG): Informações e sugestões aos gestores. **Nota Técnica**. (Belo Horizonte, online) [online]. 2020, Ano 5, n.17, ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/professores-da-rede/> Acesso em junho de 2022.

BRAZIER, F. **A formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento humano**: um estudo de caso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2017.

COUTO, H. R. P. **Desenvolvimento profissional de professores da educação básica inseridos em projetos de pesquisa**. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2016.

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

DINIZ-PEREIRA, J.E. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. Edições Hipótese. São Paulo, 2019.

Estrela, M. T, Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 1, v.14, p27-48, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414103> Acesso em: junho 2022

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

GERMANOS, E. **Contradições como força de mudança**: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da *práxis* transformadora à luz da teoria histórico-cultural. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a Incerteza. São Paulo: Cortez. 2011.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. n.8. jan/abr.2009.

MARTINS, J. C. **Experiências formativas no âmbito do PIBID**: um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do programa. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

NÓVOA, A. (Org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RODRIGUES, E. E. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores a partir da experiência de gestão**: estudo em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, C. T. A. **A formação continuada de professores nas políticas públicas de inclusão das tecnologias da informação e comunicação da educação básica**: um estudo de caso sobre o projeto "escolas em rede", da SEE-MG. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2009

TENTI FANFANI, E. Condição docente. Verbete. Em OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F, **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. Consultado em fevereiro de 2022. <https://gestrado.net.br/verbetes/condicao-docente/>

TENTI FANFANI, E. **La condición docente**: datos para el analisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo Vientiuno, 2007.

Ressalto que esse trabalho é de co-autoria com todos os membros do grupo PRODOC envolvidos na pesquisa.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E FÍSICA: UMA ANÁLISE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL

THE PEDAGOGICAL TRAINING IN THE MATHEMATICS AND PHYSICS TEACHING DEGREE COURSES AT FEDERAL UNIVERSITIES IN BRAZIL

Andressa Baldini da Silva³³¹

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a
Escola Pública, Infâncias e Formação de
Educadores – GEPEPINFOR

Isabel Melero Bello³³²

Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a
Escola Pública, Infâncias e Formação

Resumo

O tema desta pesquisa é a formação inicial dos professores, com foco nos cursos de licenciaturas de Física e Matemática. A escolha destes cursos se dá em decorrência da elevada taxa de evasão (INEP, 2022). O projeto está inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infância e Formação de Educadores (GEPEPINFOR), que faz parte da linha de pesquisa “Processos formativos e desenvolvimento profissional dos educadores” no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp). A hipótese central é que os cursos de licenciaturas não privilegiam disciplinas com foco central em formações pedagógicas, tendo como prioridade outros conteúdos, o que acarreta desafios para a formação inicial do professor. Para a realização desta pesquisa, delimita-se como questão central de estudo a pergunta: “Quais os principais fatores que levam os cursos de licenciatura ao fracasso e à evasão escolar?”. Essa questão central se desdobra em outras: “Como se configura a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas nas universidades federais do Brasil?”. A pesquisa tem como objetivo geral: identificar e analisar os fatores que levam ao fracasso e a evasão escolar dos cursos de licenciatura de Física e Matemática nas universidades federais. Essa pesquisa é documental, os dados da pesquisa serão coletados por meio de documentos: análise dos projetos pedagógicos de cursos (PPC) e legislações. Como referência teórica para a realização do estudo será utilizada a teoria da ação proposta por Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Licenciatura. Formação Pedagógica. Profissão Docente. Formação de professores.

Abstract

This research studies the initial teachers' formation, focused on bachelor's degrees in Physics and Mathematics. These courses have been chosen due to their high evasion rate (INEP, 2022). The project is inside the “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infância e Formação de Educadores” (GEPEPINFOR), that is part of the research area of “Public School, Teacher Education, and Pedagogical Practices” at the post-graduate program of Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp). The central hypothesis is that these bachelor's degrees do not prioritize pedagogical disciplines, with a preference for other content, which brings challenges to initial formation for teachers. To conduct this research, the primary question is: “What are the main factors

331 **Andressa Baldini**, ORCID: 0009-0004-2349-4784. Universidade Federal de São Paulo; Departamento de Educação; Doutorado em Educação. Mini currículo: aluna do Programa de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Tem Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, contou com financiamento da FAPESP. Possui graduação em Pedagogia pela Unifesp. (2013) Contribuição de autoria: elaboração e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8107143601132553> E-mail: andressa.baldini@unifesp

332 **Isabel Melero Bello**, ORCID: 0000-0002-6891-2001. Universidade Federal de São Paulo – Departamento de Educação – campus Guarulhos Mini currículo: Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Realiza pesquisas na área de formação de professores e políticas educacionais. Orienta pesquisas de mestrado e doutorado. Contribuição de autoria: elaboração e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6608937354121946> E-mail: isabel.bello@unifesp.br

leading to the failure and dropout in bachelor's degree programs?". This central question develops in others: "How is pedagogical training structured in bachelor's degree programs at federal universities in Brazil?". The main objective of this research is to identify and analyze the factors leading to failure and dropout in Physics and Mathematics bachelor's degree programs at federal universities. This is documental research, the data will be collected from documental analysis: pedagogical project analysis and legislation. A theoretical reference for the study will be Pierre Bourdieu's theory of practice.

Keywords: Teacher Education, Bachelor's Degree, Pedagogical Training, Teaching Profession, Teacher Training.

Introdução

O presente artigo refere-se à pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O tema desta pesquisa é a formação inicial dos professores, com foco nos cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades federais nas capitais, especificamente os cursos de Física e Matemática. Busca-se compreender a formação pedagógica nas licenciaturas e os desafios dos professores iniciantes no ensino fundamental e médio a partir de sua formação inicial recebida.

Este projeto de pesquisa está inserido no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infância e Formação de Educadores (GEPEPINFOR). O GEPEPINFOR é composto por professores que, em sua maioria, estão ligados a linha de pesquisa "Processos formativos e desenvolvimento profissional dos educadores" no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/Unifesp). O grupo desenvolve atividades sobre a escola pública e o ensino superior, com ênfase nas escolas da infância (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), e demarca os processos formativos iniciais e contínuos dos educadores sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, em especial nesses níveis de ensino, mas também dos professores e gestores educacionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e superior.

Tal projeto busca fazer parte desta linha de pesquisa pela contribuição na área de estudos sobre a formação de professores na Educação Básica no Brasil.

Esta investigação tem como base o projeto de pesquisa "*Os professores iniciantes nas escolas de educação básica: os desafios da profissão docente na interface com a formação inicial*" que está sendo desenvolvido pelo GEPEPINFOR, em que o objetivo principal é analisar as percepções do professor iniciante oriundo da Unifesp sobre a sua formação acadêmica com relação às suas práticas pedagógicas. O artigo está organizado em quatro seções: aporte teórico, aporte metodológico da pesquisa, resultados e discussões e considerações finais.

Aporte teórico

Ao entrar em contato com o tema desta pesquisa de doutorado, pode-se pensar que é mais um estudo sobre a formação de professores, mas ao refinar nosso objeto de estudos verificamos que a mobilização por essa pesquisa se deu para compreender os inúmeros desafios que os cursos de licenciaturas apresentam no Brasil.

Azevedo, et al. (2012) discutem a formação inicial de professores da educação básica, buscando destacar as exigências da formação oferecida e o papel do professor resultante desta formação. O estudo aborda as questões estruturantes que afetam o processo ensino-aprendizagem dos estudantes de licenciatura (AZEVEDO et al. 2012), onde o problema central está na inadequada e precária formação dos professores.

Os autores apontam a necessidade de uma profunda revisão nas estruturas dos cursos de licenciatura, compreendendo a necessidade de ter um eixo formativo para a docência. É importante ressaltar que os autores evidenciam como o tema da formação de professores tem se tornando central nas discussões da área da educação, mas os cursos que oferecem essa formação "permanecem sem alterações significativas em seu modelo formativo" (AZEVEDO, et al, 2012).

De acordo com o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) (lei nº 13.005 de 2014), em sua meta 15, busca-se

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política

nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, PNE, Meta 15).

E como estratégias prevê:

15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica (BRASIL, 2014)

A meta 15 do PNE busca a adequação da formação inicial de professores no Brasil. O objetivo principal é a garantia de que todos os professores da Educação Básica possuam uma formação específica de ensino superior, por meio de cursos de licenciaturas nas áreas do conhecimento em que lecionam.

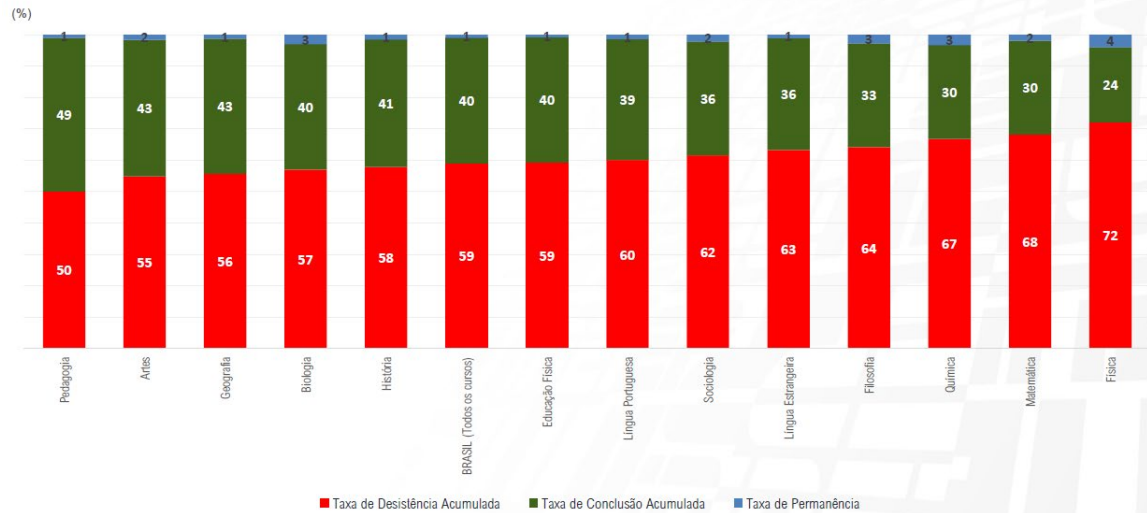
A partir dos dados Censo da Educação Superior de 2021 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nota-se que os alunos de licenciatura são em sua maioria a alunos do sexo feminino matriculadas em universidades privadas (INEP, 2022). É importante destacar que “desde 2014 há uma tendência de queda no número de ingressantes em cursos de graduação presencial” (INEP, 2022) – nota-se que as matrículas nos cursos de licenciatura em Educação a Distância (EAD) apresentaram um crescimento considerável desde o ano de 2014.

Senkevics e Filho (2019) revelam em pesquisa realizada sobre o perfil do licenciando que a carreira docente “atrai os estudantes de licenciaturas de nível socioeconômico menos favorecido e com menor nível de conhecimentos gerais e desempenho no Enem” (2019, p. 114). Araújo e Vianna (2011) apontam que mesmo com o aumento da oferta de vagas nos cursos de licenciaturas presenciais e a distância no Brasil nos últimos anos, o país apresenta carência de professores - na quantidade de professores necessários para suprir as demandas das escolas e na qualidade dos cursos ofertados.

Ao analisar os dados do INEP (2022) verifica-se que o maior número de matrículas em cursos de graduação em licenciaturas no Brasil é maior no curso de Pedagogia, perfazendo 47,9% dos alunos matriculados. Já os cursos com as menores quantidades de matrículas são os cursos de Música e de Ciências Sociais.

No entanto, os cursos de licenciaturas que apresentam maior taxa de desistência são os cursos de Matemática e Física, conforme imagem abaixo:

Imagem 1: Indicadores de trajetória de alunos em cursos de licenciaturas – referência 2012



Fonte: MEC/INEP; Censo da Educação Superior (2022)

Por meio de análise preliminar dos dados do INEP (2022), optou-se nesta pesquisa por analisar as licenciaturas nas universidades federais no Brasil. Essa escolha se dá por conta da expansão das universidades federais, que teve início em 2007, mas também por serem centros de referência no que se refere à pesquisa e à qualificação de seu corpo docente. Ainda assim, apresentam um alto índice de evasão em suas licenciaturas. Por que isso ocorre? A transparência dos dados referentes aos seus cursos também contribuiu para a escolha feita.

Em 2007 foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo ampliar a oferta de vagas no ensino superior no Brasil nas universidades federais.

Para a realização desta pesquisa, delimita-se como questão central de estudo a pergunta: "Quais os principais fatores que levam os cursos de licenciatura das universidades federais ao fracasso e à evasão escolar?". Essa questão central se desdobra em outras: "Quais são as disciplinas de formação pedagógica nos cursos de licenciaturas de Matemática e Física das universidades federais brasileiras?" e "As disciplinas específicas de conhecimento dialogam com a área pedagógica? E os estágios supervisionados, como ocorrem?"

A partir de mapeamento realizado no INEP (2022), o Brasil conta atualmente com 68 universidades federais. A região Nordeste tem o maior número de universidades federais, totalizando 20 instituições, após a região Sudeste que conta com 19, a região Sul totaliza 11 instituições, a região Norte soma 10 instituições e para finalizar a região Centro-Oeste conta com 8 instituições.

Partindo das questões apresentadas que se inserem no campo da pesquisa em educação e por meio de uma abordagem sociológica, este trabalho tem como objetivo geral identificar e analisar os fatores que levam ao alto nível de evasão de alunos nos cursos de licenciatura de Física e Matemática. Os objetivos específicos são: identificar e explicitar a partir da análise dos documentos as características dos currículos dos cursos de licenciaturas no que se refere à carga horária e sua organização (disciplinar, por módulos); relação entre conteúdos específicos e pedagógicos; organização dos estágios supervisionados e relação com as escolas; apoio à permanência dos estudantes por meio de auxílio financeiro, cursos extras de formação, entre outros e identificar e analisar as disciplinas com foco na formação pedagógica oferecidos nos cursos de licenciatura nas universidades federais brasileiras.

Aporte metodológico

Essa pesquisa é documental, os dados da pesquisa serão coletados por meio de documentos: análise dos projetos pedagógicos de cursos (PPC) disponíveis nos sites das universidades federais selecionadas e legislações. Cellard (2008) aponta que a pesquisa documental precisa extrair as principais informações contidas nos documentos com a finalidade de um aprofundamento na compreensão do espaço social. O autor ao discorrer acerca da importância do documento escrito para o pesquisador nas ciências sociais, aplica cinco dimensões para uma percepção total dos fatos. A primeira refere-se ao contexto social global, buscando abranger a conjuntura política, econômica,

social e cultural na qual ocorreu a produção de um documento específico. Nesse sentido, "tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou seus atores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais aos quais se faz alusão" (CELLARD, 2008, p. 299).

O segundo aspecto relaciona-se ao reconhecimento dos autores que produziram determinado texto, destacando a identidade da pessoa ou instituição que escreveu o documento. Para o autor, é fundamental ler nas entrelinhas as fontes documentais para que se possa interpretar a tomada de posição dos acontecimentos e as razões de produção de determinado texto.

O terceiro ponto diz respeito à autenticidade e confiabilidade do texto. Trata-se de investigar a procedência do documento e a qualidade da informação transmitida.

A quarta dimensão abarca os conceitos-chave e a lógica interna do documento, avaliando os conceitos e os sentidos empregados. Por fim, o último aspecto corresponde à análise, que deve ocorrer levando-se em consideração o questionamento inicial da pesquisa. Essa correlação entre o problema de pesquisa e as dimensões extraídas dos documentos torna possível a interpretação e reconstrução de determinado fato e suas lógicas internas de produção.

Resultados e discussões

A hipótese central é que os cursos de licenciaturas não privilegiam disciplinas com foco central em formações pedagógicas, tendo como prioridade outros conteúdos, o que acarreta desafios para a formação inicial do professor. Soma-se a essa questão a desvalorização da carreira docente.

Tendo em vista tal questão, faz-se necessário considerar os aspectos históricos e as bases epistemológicas da formação de professores no Brasil. Além disso, busca-se a compreensão da realidade e o desenvolvimento da consciência crítica no desenvolvimento da atividade profissional de ser professor.

Considerações finais

Ao investigar a formação inicial de professores evidencia-se a complexidade envolvida ao pensar à docência e as contradições presentes na prática educativa. As transformações sociais e culturais tornaram-se mais difíceis no campo educacional que foram agravadas por políticas liberais com agravamento das desigualdades que afetam de múltiplas formas o funcionamento da escola, em um discurso corrente que defende o conjunto dessas tendências e exige uma "reforma" educacional. A educação é posta de forma isolada dos seus vínculos sociais, e passa ser compreendida como uma questão puramente de gestão, somada as questões de meritocracia. É nesse cenário complexo de reforma empresarial da educação, que concebe a mudança como um fenômeno que atinge todos os níveis do sistema de ensino, até chegar no professor e no aluno.

Estudos - Gasparini, Barreto, Assunção (2005); Arelaro et al. (2014)- indicam que as condições de trabalho docente interferem diretamente no trabalho do professor, são diversos fatores que levam à desvalorização da docência, a saber: jornada de trabalho docente, carreira, remuneração, falta de valorização, o que vem ocasionando até adoecimento da categoria. Para Oliveira (2021), a educação pública é um campo de conflitos e disputas, sendo necessário considerar as desigualdades sociais, bem como, os fatores sociais e econômicos presentes no campo educacional para compreender os problemas que atingem os professores e alunos.

Referências

ARAUJO, R. S.; VIANNA, D. M. A carência de professores de ciências e matemática na educação básica e a ampliação das vagas no ensino superior. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 807 – 822, 2011.

AZEVEDO, R. O. M. *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba**, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012

BELLO, I. M. (Org.). **Os professores iniciantes nas escolas de educação básica: os desafios da profissão docente na interface com a formação inicial**. GEPEPINFOR – UNIFESP. Guarulhos, 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2014.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

OLIVEIRA, D. A. Tendências atuais das políticas educacionais na América Latina. *In*: SALIBA, A. T.; LOPES, D. B.; SANTOS, M. L. (Orgs.). **Coleção Desafios Globais**. Volume 3. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021, p.121 a 146.

SENKEVICS, A. S.; FILHO, G. A. S. Perfil do licenciando e sua escolha pela carreira docente: uma análise longitudinal. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 1, p. 79 – 118. 2019.

PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ALIMENTADORA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DA ATUAÇÃO DOCENTE

RESEARCH AND PEDAGOGICAL PRACTICE AS A FEEDER FOR THE PROCESS OF INITIAL TEACHER TRAINING AND TEACHING PRACTICE

Maria Joselma do Nascimento Franco³³³

Universidade Federal/CAA, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE

Maria Erivalda dos Santos Torres³³⁴

Universidade Federal/CAA, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE

Ana Carolina de Souza Silva³³⁵

Universidade Federal/CAA, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE

Resumo

O artigo toma como **objeto** de estudo a pesquisa e prática pedagógica na formação inicial de professores(as). É o recorte de uma pesquisa desenvolvida no Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE, em 2023, na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Seu **objetivo** é investigar as contribuições do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica 1 (PPP1), do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA para a formação inicial de professores(as). Discutimos a Formação Inicial a partir de Gouveia (2017), e a Prática Pedagógica a partir de Franco (2016). No trato do componente curricular PPP1, tomamos como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA. A metodologia é de abordagem qualitativa e o procedimento para produção dos dados é a observação participante com registro em diário de campo fundamentadas em Lüdke e André (2018). Foi realizada a análise de conteúdo a partir de Moraes (1999). Os resultados mostram que a PPP1 contribui para a formação inicial de professores(as) ao viabilizar a transformação do caráter formador da licenciatura, buscando a articulação entre teoria e prática, para constituição de profissionais críticos e reflexivos, a partir da relação com professores mais experientes e com a vivência pedagógica. Tem se encadeado um emaranhado de estudos que levam os futuros(as) professores(as) a realizar produções acadêmicas para publicações, como também para dar continuidade em sua formação seja ela *lato sensu* ou *stricto sensu*. Sendo esse um posicionamento político pedagógico do GPENAPE.

Palavras-chave: Pesquisa. Prática Pedagógica. Formação inicial. Atuação Docente.

333 **Maria Joselma do Nascimento Franco**, ORCID: 0000-0001-6384-1876. Universidade Federal de Pernambuco; Centro Acadêmico do Agreste; Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea Professora/Pesquisadora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc-UFPE-CAA. Vice-líder do GPENAPE. Coordenadora de ensino do CAA-UFPE e da Alternância Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena. Contribuição de autoria: a) a concepção e delineamento do objetivo e dos elementos estruturantes, b) coordenação e orientação da pesquisa realizada no grupo de pesquisa GPENAPE, c) redação e revisão do texto, incluindo crítica intelectual do conteúdo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7354094251699882> E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

334 **Maria Erivalda dos Santos Torres**, ORCID: 0009-0005-7649-7214. Universidade Federal de Pernambuco; Centro Acadêmico do Agreste; Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea Professora; Presidenta do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas com sede na UFPE/PE. Coordenadora do Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte/PE. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Bolsista CAPES. Contribuição de autoria: a) concepção e delineamento do objetivo e dos elementos estruturantes, b) análise e interpretação dos dados, c) redação e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5577041654762304> E-mail: maria.ettorres@ufpe.br

335 **Ana Carolina de Souza Silva**, ORCID: 0000-0002-0733-3030. Universidade Federal de Pernambuco; Centro Acadêmico do Agreste; Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE-CAA; Especialista em Neuropsicopedagogia; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste; Bolsista FACEPE. Contribuição de autoria: a) concepção e delineamento do objetivo e dos elementos estruturantes, b) análise e interpretação dos dados, c) redação e revisão do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7165655240204364> E-mail: carolina.souzas@ufpe.br

Abstract

The article takes as its object of study research and pedagogical practice in initial teacher training. It is an excerpt from research carried out in the Teaching, Learning and Educational Processes Research Group – GPENAPE, in 2023, at the Federal University of Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Its objective is to investigate the contributions of the curricular component Research and Pedagogical Practice 1 (PPP1), of the Degree in Pedagogy course at UFPE-CAA for the initial training of teachers. We discuss Initial Training based on Gouveia (2017), and Pedagogical Practice based on Franco (2016). When dealing with the PPP1 curricular component, we took as a reference the Pedagogical Project of the Degree in Pedagogy Course at UFPE-CAA. The methodology is a qualitative approach and the procedure for producing data is participant observation with recording in a field diary based on Lüdke and André (2018). Content analysis was carried out based on Moraes (1999). The results show that PPP1 contributes to the initial training of teachers by enabling the transformation of the training nature of the degree, seeking the articulation between theory and practice, to create critical and reflective professionals, based on relationships with more experienced teachers. and with the pedagogical experience. There has been a tangle of studies that lead future teachers to carry out academic productions for publications, as well as to continue their training, be it *lato sensu* or *stricto sensu*. This is a political pedagogical positioning of GPENAPE.

Keywords: Research. Pedagogical Practice. Initial formation. Teaching Practice.

Introdução

O caminho da formação docente abarca a relação entre conteúdo teórico e atividade prática, pois, são complementares à medida em que a atividade prática não se resume ao mero instrumentalismo, mas se trata de atividade de produção intelectual e reflexão da realidade.

Este estudo é o recorte de uma pesquisa que está em desenvolvimento na UFPE/CAA através do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos – GPENAPE, que tem enquanto áreas do conhecimento a Educação Básica e Superior e investiga processos de ensino e aprendizagem, “com ênfase nas formações inicial e continuada de professores(as), na Educação do Campo e relações étnico raciais e recursos utilizados por professores(as) para ensinar” (GPENAPE, 2024). Está vinculado a linha de pesquisa 1, Formação de Professores(as), Currículo e Avaliação Educacional, que tem como objetivo

pesquisar sobre a formação inicial e continuada de professores(as) em contextos escolar e não escolar, na perspectiva da integração de saberes. Discutir currículo, enfatizando a Educação do Campo e as relações étnico-raciais na perspectiva dos estudos pós-coloniais e da teoria da complexidade (GPENAPE, 2024).

Deste modo, este estudo tem como foco a formação inicial de professores(as) no contexto do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, a partir do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica 1 – PPP1. Tomamos como **objeto de estudo** a pesquisa e prática pedagógica na formação inicial de professores(as), compreendendo que este componente curricular viabiliza a atividade crítica de quem pensa a prática e sobre a prática na medida em que estuda, pois, como salienta Freire (1982, p.13) “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de cria-las e recria-las”.

Na experiência da PPP1, ao adentrar o espaço escolar, o(a) professor(a) em formação posiciona-se frente ao mundo, pois, aprende à medida em que pesquisa o exercício de ensinar na prática cotidiana, o que faz com que seja necessário estar constantemente “numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição a busca” (Freire, 1982, p. 11) que exige humildade para encontrar significação profunda, seja de um texto ou de uma vivência.

A relação entre a atividade humana a partir da consciência e da realidade, produz conhecimentos que têm caráter transformador, pois, constitui-se a partir de uma atividade objetiva real. Desta forma, o componente curricular PPP1 possibilita a tomada de consciência da atividade prática, que é práxis, por levar o(a) professor(a) em formação a relacionar materialmente a sua consciência com a realidade, de forma reflexiva para que neste exercício, se tenha a possibilidade não só de transformar a realidade em que está inserido(a), mas, ainda mais de ser transformado(a) por ela (Freire, 1982). A atitude reflexiva é então, a atividade prática, que é práxis, compreendida aqui a

partir de Freire (1974, p. 325), como sendo a relação "entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora".

Frente a isso, o componente curricular PPP1, viabiliza a pesquisa e a prática pedagógica como alimentadora do processo de formação inicial, como posto no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia – PPC da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (PPC, 2010). Propiciando uma formação orientada a partir de uma práxis dialógica, pautada na construção coletiva de conhecimentos, articulada à realidade profissional em que os(as) futuros(as) professores(as) irão atuar.

Posto isto, elencamos como **objetivo do estudo** investigar as contribuições do componente curricular PPP1, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA, para a formação inicial de professores(as). Entendendo que este componente curricular possibilita a aproximação entre os conteúdos teóricos discutidos na universidade e os elementos práticos vivenciados na escola para a constituição de um(a) professor(a) pesquisador(a) e reflexivo(a).

O componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores(as)

A formação inicial na licenciatura é a etapa introdutória da formação que possibilita que os(as) profissionais adquiram conhecimentos próprios da educação para lidarem com as especificidades da instituição escolar e da sala de aula. Conforme Gouveia (2017, p. 27) concebemos a formação inicial "como etapa base que fornece elementos para que o professor iniciante vivencie momentos que possam perpassar toda a continuidade de construção de sua profissão."

Neste sentido, os primeiros anos de formação do(a) professor(a), na licenciatura, são fundamentais para seu desenvolvimento profissional, pois trata-se de um momento de transição para os(as) professores(as), que passarão do *status* de estudantes em formação para profissionais formados(as) e autônomos(as).

A partir desta compreensão, Gouveia (2017, p. 27) reflete acerca da necessidade de que "os saberes que permeiam a docência estejam contemplados, para que seja possível o desenvolvimento de práticas pautadas nestes saberes, pois desta etapa deriva também a continuidade de formação desses professores." Deste modo, reconhecemos que uma formação inicial, na licenciatura, bem sucedida, é o momento da formação em que há a articulação entre os aspectos teóricos e práticos da atuação pedagógica.

Sendo assim, o componente curricular PPP1, ofertado no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPE/CAA desenvolve o estudo da prática educacional escolar, particularmente a problemática da organização e da gestão, recorrendo a estratégias de pesquisa de abordagem qualitativa e utilizando a relação entre teoria e prática como referência principal para uma análise das formas de organização das práticas escolares e da gestão da instituição escolar (Ementa nº 439/2021) sendo o cotidiano escolar, com foco na docência, o lastro do desenvolvimento neste componente curricular.

Nesta direção, compreendemos a prática pedagógica a partir de Franco (2016), como um componente que envolve "as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente". Processos inerentes e essenciais na formação inicial dos(as) professores(as), viabilizados a partir da experiência de pesquisa sobre a prática cotidiana escolar, em um processo crítico reflexivo.

E muitos são os questionamentos que nos provocam a refletir sobre os critérios éticos da prática pedagógica, que podem dizer se uma prática é boa ou uma prática é indiferente ou má. Como por exemplo, existe prática pedagógica fora das escolas, além das salas de aula? O que é, afinal de contas, o pedagógico? O que caracteriza uma prática pedagógica?

Salientamos, portanto, conforme aponta Franco (2016, p. 543) que "as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados". O fazer docente, está imbricado na prática pedagógica, mas não se restringe a ação do(a) professor(a) na sala de aula, pois envolve todos os elementos intencionais que constituem a instituição escolar na qual o(a) professor(a) está inserido(a).

O componente curricular PPP1 tem exercido um papel preponderante na formação dos(as) professores(as), uma vez que tem contribuído de maneira sistemática tanto na formação inicial dos(as) mesmos(as), quanto na formação continuada. Tendo em vista que a vivência nas escolas oportunizada por este componente curricular, tem como uma de suas finalidades a experientiação da prática pedagógica numa relação estreita com os saberes teóricos que a fundamentam.

Caminho metodológico

O caminho metodológico, se fundamenta numa abordagem qualitativa que “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André; Gatti, 2008, p. 3). Utilizamos como instrumento de produção de dados a observação participante com registro em diário de campo a partir da experiência do estágio docência realizado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea PPGEduC/UFPE/CAA, no componente curricular PPP1, durante o semestre letivo em 2023.1.

A escolha da observação participante se deu por compreendermos que este instrumento possibilita a experiência direta e o contato pessoal do pesquisador com o objeto estudado, tendo em vista que “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (Lüdke, André, 2013, p. 30).

O tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo, fundamentada em Roque Moraes (1999) pela via do procedimento de análise categorial e de frequência, constituindo assim o cruzamento entre o núcleo do objetivo e as palavras, expressões, afirmações, extratos que evidenciassem as contribuições da PPP1 na formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) no componente curricular.

A Pesquisa e Prática Pedagógica na constituição do professor pesquisador

Durante o componente curricular PPP1, as aulas são realizadas de maneira presencial, em uma construção dialógica com os(as) estudantes, a partir da exposição, reflexão e análise dos elementos estruturantes do relatório de pesquisa a ser realizado para a conclusão da disciplina, bem como a partir das problematizações e questionamentos dos estudantes. A produção do relatório, a partir da experiência vivenciada em campo, possibilita aos(as) professores(as) em formação a aproximação não só com a instituição escolar, mas também com o universo da pesquisa científica.

Nas aulas, os(as) futuros(as) professores(as) têm aproximação com a escrita científica de modo prático a partir dos diálogos orientados pelos textos discutidos, bem como pela análise de trabalhos acadêmicos e de relatórios de pesquisa anteriormente produzidos. A vivência nas instituições escolares possibilita a articulação entre a prática pedagógica e a pesquisa científica estabelecendo confluências para a construção de um perfil docente crítico e reflexivo. A partir do PPC do Curso de Licenciatura em pedagogia da UFPE/CAA, compreendemos que

A construção da identidade profissional do professor só pode acontecer em uma relação direta entre as situações didáticas interdisciplinares e os desafios que dinamizam os cotidianos escolares. Portanto, é na relação dialógica entre o espaço de formação e o espaço de atuação que pode se dar a formação docente (PPC, 2010, p. 11).

Contribuindo assim, com o desenvolvimento de uma atitude reflexiva através da ampliação do olhar àquilo que é produzido na escola por todos que a compõem, através do diálogo e da sensibilidade para perceber os detalhes do cotidiano. Este movimento de desenvolvimento da prática reflexiva foi percebido pelas autoras a partir do acompanhamento das atividades realizadas ao longo do período letivo durante o estágio docência, como exposto no extrato a seguir:

Na apresentação parcial do relatório, solicitamos que as meninas falassem com mais calma e não lessem os slides, hoje este grupo [grupo de apresentação do relatório final], conseguiu se apropriar da pesquisa e falar sem se prender aos slides, usando-os apenas como referência para sua apresentação. (Extrato do diário de campo; Apresentação dos relatórios finais, 25 de setembro de 2023).

O movimento de apropriação da pesquisa é fruto da experiência vivenciada na instituição escolar que possibilita a construção do objeto de pesquisa, pois, o objeto de estudo, na pesquisa científica, não está dado, mas é construído a partir da relação que se desenvolve entre o(a) professor(a) em formação, os conteúdos estudados teoricamente e a experiência vivida no cotidiano da escola.

Destacamos, portanto, que ao entrar na escola, um espaço que não é seu, mas onde muito pode contribuir, a sensibilidade e a humildade são essenciais ao(a) professor(a) em formação para

o exercício da pesquisa e prática. Tendo em vista que as experiências de formação e aprendizagem pessoais possibilitam a construção do(a) professor(a) durante toda vida, pois, como afirma Dislane Moraes (2015, p. 114) "o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam". Sendo assim, entendemos que esta reflexão envolve os conhecimentos e experiências vivenciadas desde antes da formação acadêmica, abarcando o conhecimento sócio-histórico.

Nos registros dos diários de campo, fica evidente a correlação que os(as) estudantes fazem entre as experiências vivenciadas durante sua própria escolarização e as experiências vivenciadas na escola enquanto professores(as) em formação, analisando reflexivamente as situações escolares, como exemplificado na seguinte apreciação de diário de campo:

Nas justificativas as meninas trazem muito da relação delas com a escola em que estudaram e/ou com algum professor ou professora. Elas conseguem relacionar suas histórias de vida aquilo que as inquieta para a pesquisar, penso que esta seja a razão de tantas pesquisas terem como objeto a afetividade e a ludicidade (Extrato de diário de campo; Apreciação – Apresentação dos relatórios parciais, 14 de agosto de 2023).

A construção dos objetos de pesquisa tendo por base a relação pessoal, a relação acadêmica e a reflexão crítica pautada na prática, por parte dos(as) futuros(as) professores(as) com o ensino e a aprendizagem, é possibilitado pela PPP1 por promover um movimento de formação do(a) pedagogo(a) que trabalha com o ensino articulado à pesquisa.

Assim, afirmamos que durante o curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste, o caráter profissional do(a) professor(a) se constrói na articulação com o contexto escolar, refletido no exercício da pesquisa, pois, a construção do perfil docente busca responder questões de **o que** e **para quê**, não só no que se refere ao conteúdo, mas a todos os aspectos escolares, inclusive na relação com outros(as) professores(as).

Tendo em vista que o perfil docente está em permanente desenvolvimento, pois, nunca seremos profissionais acabados, haverá sempre o que aprender, e como postula Nóvoa (2019, p 14) "ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas". Neste contexto, o grupo de pesquisa GPENAPE, através das pesquisas científicas e dos estudos acerca da formação inicial tem contribuído para o aperfeiçoamento do campo de atuação profissional que forma o(a) pedagogo(a) no universo da pesquisa, posto que o foco do trabalho é a escola, e o foco da formação é a docência.

Além do mais, a oportunidade de construir uma produção científica no exercício de reflexividade da prática pedagógica na PPP1 e no GPENAPE, possibilita que os(as) professores(as) constituam-se enquanto professores(as) pesquisadores de sua prática e desperta a perspectiva de continuidade na pesquisa acadêmica por parte daqueles(as) estudantes que desenvolvem o interesse por este campo de atuação, como é o caso de uma das autoras deste estudo, que atualmente, desenvolve pesquisas no mestrado e neste grupo de pesquisa tendo iniciado a construção de seu objeto de estudo a partir do componente curricular PPP1.

Nesta direção, a partir dos relatórios construídos para conclusão do componente curricular, foram elaborados quatro artigos para submissão no Congresso Internacional Movimentos Docentes, o congresso foi realizado de 15 a 20 de outubro de 2023 e seis estudantes que cursaram a disciplina participaram apresentando os artigos online de maneira síncrona e assíncrona. Nesta perspectiva, defendemos que as produções acadêmicas só terão impacto significativo, quando professores deixarem de ser meros consumidores destas produções e passarem a ser produtores de textos científicos (Sarti, 2008).

Para além disso, a partir do relatório de pesquisa iniciado na licenciatura em Pedagogia, tem se encadeado um emaranhado de estudos que levam os futuros(as) professores(as) a realizar produções acadêmicas para publicações, como também para dar continuidade em sua formação seja ela *lato sensu* ou *stricto sensu*. Tem contribuído fortemente para a tomada de decisões que oportunizem a continuidade da pesquisa e da aprendizagem docente fundamentadas na atitude crítica e reflexiva, contextualizadas na experiência do cotidiano escolar alimenta pelo exercício da pesquisa.

Considerações finais

Atualmente o olhar que a universidade tem com a escola básica tem promovido um relação positiva de construção de conhecimento. E isso se deve, dentre outros aspectos, ao GPENAPE que

tem aberto uma ponte para o que o exercício da pesquisa fomente o processo de formação inicial dos(as) professores(as). A escola é vista com outras lentes, oportunizando discussão na sociedade, das condições do trabalho do(a) professor(a), bem como a participação mais efetiva nas decisões educacionais. Necessário se faz que se busquem formas variadas de construção do conhecimento, e a pesquisa unida a prática pedagógica é um caminho. Dessa forma, espera-se que os Cursos de Pedagogia, ganhem novos aspectos, abrindo espaços para discussões e tais buscas.

Em nosso estudo, destacamos que o componente curricular PPP1, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, contribui para a formação inicial de professores(as) ao viabilizar a transformação do caráter formador da licenciatura, buscando a articulação entre pesquisa e prática pedagógica, para constituição de profissionais críticos e reflexivos, a partir da relação com professores mais experientes e com a vivência pedagógica.

Além desse aspecto, a colaboração entre escola e universidade, oportunizada pela PPP1, contribui para a construção de pesquisas científicas que discutam sobre temáticas que emergem no chão da escola, constituindo pesquisadores(as) da educação que conhecem a prática pedagógica e as especificidades da educação escolar.

É importante pensar como se dá o relacionamento entre escola básica, ensino e pesquisa. É sabido que na graduação essa relação com a escola se dá no período do estágio. Mas, com o componente curricular PPP1, os(as) estudantes começam no segundo período a ter essa vivência com a escola e iniciar a pesquisa e prática pedagógica, um diferencial que é oportunizado a partir da proposição do PPC do curso, articulado ao nosso grupo de pesquisa.

Referências

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Brasília, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2º edição. São Paulo: UPU. 2013

FRANCO, M. A. DO R. S.. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 09 jan. 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In.: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Grupo de pesquisa - Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE), Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelho-linha/5484428080514768181118. Acesso em: 20 jan. 2024.

GOUVEIA, Ray-lla Walleska Santos Ferreira. **Professores iniciantes egressos do Pibid: as contribuições do programa a partir das vozes dos egressos do Centro Acadêmico do Agreste - CAA - UFPE**. Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/41184> Acesso em: 05 de jan. de 2024.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. **Revista Educação**. Porto Alegre. N° 37. Março, 1999.

MORAES, Dislane Zerbinatti. O que a escola faz com o currículo de História: exame dos sentidos do trabalho docente e da lógica das práticas de ensino. In.: CATANI, Denise Barbara; JUNIOR, Décio Gatti. **O que a escola faz?** Elementos para compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

NÓVOA, A.. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#> Acesso em: 08 de jan. 2024

Programa de Ensino do Componente Curricular Pesquisa e Prática Pedagógica do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), **EMENTA Nº 439/2021**, Caruaru, 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-cao> Acesso em: 03 de jan. de 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – PPC. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Núcleo de Formação Docente (NFD). Caruaru, outubro de 2010. Disponível em: <https://www.ufpe.br/pedagogia-licenciatura-cao> Acesso em: 03 de jan. de 2024.

SARTI, F. M.O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 47 – 65, 2008.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PARTE DIVERSIFICADA DO CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS EEMTI DO CEARÁ

TEACHERS' PERCEPTION OF ELECTIVE SUBJECTS AND COMPREHENSIVE EDUCATION IN CEARÁ'S EEMTI CURRICULUM

Caniggia Carneiro Pereira³³⁶

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
EDUCAS – Educação, cultura escolar e sociedade

Resumo

Esta pesquisa em andamento está sendo realizada por membros do grupo de pesquisa EDUCAS – Educação, cultura escolar e sociedade. O grupo tem como enfoque a pesquisa sobre a formação de professores, trazendo luz aos diversos aspectos importantes para a qualificação das estratégias de formação de professores por meio da pesquisa científica. O presente estudo objetiva analisar a percepção dos professores sobre a expansão do currículo nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará. Para isso, realiza-se um estudo exploratório com análises qualitativas e quantitativas. Propõe a análise da oferta dos componentes da parte diversificada do currículo. O estudo também propõe verificar como os documentos oficiais contribuem para a construção dessa proposta curricular. A escuta dos professores que lecionam esses componentes se apresenta através da aplicação de um questionário on-line. Este texto apresenta uma discussão sobre a relação entre os conceitos de tempo integral e educação integral, especialmente na perspectiva da (re) construção curricular ensejada pelas atuais reformas que vêm sendo implementadas no Ensino Médio brasileiro. Apresenta também um panorama da implementação do tempo integral no Ceará com vias para sua universalização na rede pública estadual. De forma preliminar, pode-se perceber que há uma necessidade premente de qualificar a formação desses professores, visto que a transversalidade das temáticas trabalhadas, muitas vezes, não se conecta diretamente com a sua formação inicial.

Palavras-chave: currículo, educação integral, tempo integral.

Abstract

This ongoing research is being carried out by members of the EDUCAS – Education, school culture and society research group. The group focuses on research into teacher training, bringing light to the various important aspects for qualifying teacher training strategies through scientific research. The present study aims to analyze teachers' perception about the expansion of the curriculum in Full-Time High Schools in Ceará. To this end, an exploratory study was carried out with qualitative and quantitative analyses. It proposes the analysis of the offer of elective subjects of the curriculum. The study also proposes to verify how official documents contribute to the construction of this curricular proposal. Listening to teachers who teach these components is presented through the application of an on-line questionnaire. This text presents a discussion on the relationship between the concepts of full-time education and comprehensive education, especially from the perspective of curricular (re)construction brought about by the current reforms that have been implemented in Brazilian high school. It also presents an overview of the implementation of full-time education in Ceará to universalize it in the public high schools. Preliminarily, it can be seen that there is a pressing need to qualify the preparation of these teachers, since the transversality of the themes covered often does not directly connect with their beginning teacher preparation.

Keywords: curriculum, comprehensive education, full-time education.

Introdução

O presente artigo apresenta uma pesquisa em andamento que está sendo realizada no âmbito do grupo de pesquisa EDUCAS – Educação, cultura escolar e sociedade, da Universidade Es-

336 Caniggia Carneiro Pereira, ORCID: 0009-0007-3141-0458. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorando em Educação (UECE), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFC), Licenciado em Física (UFC), professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Contribuição de autoria: redator. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3885645012632456> E-mail: caniggia.carneiro@aluno.uece.br

tadual do Ceará (UECE). O grupo tem como enfoque a pesquisa sobre a formação de professores, trazendo luz aos diversos aspectos importantes para a qualificação das estratégias de formação de professores por meio da pesquisa científica. O objetivo deste estudo é analisar a percepção dos professores sobre a expansão do currículo nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEM-TI) do Ceará, tendo como foco a parte diversificada do currículo, que tem o potencial de integrar uma gama de elementos reforçadores do fomento ao trabalho na perspectiva da educação integral.

Para construir esse panorama de análise, pretende-se compreender a avaliação dos professores sobre a parte diversificada proposta nessa expansão, analisar a opinião dos professores sobre as condições da escola para a oferta de componentes obrigatórios e eletivos e discutir a compreensão dos professores acerca da educação integral intencionada na expansão do currículo das EEMTI.

Espera-se que esse estudo possa contribuir com o fortalecimento de estratégias e políticas de formação de professores em programas que compreendam a diversificação curricular integrada à perspectiva de educação integral.

Tempo integral e educação integral

O conceito de qualidade do ensino é amplo. Depende de vários fatores e pode abranger compreensões distintas entre diferentes sujeitos. A partir disso, faz-se aqui o recorte para a perspectiva educacional que tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes, a educação integral. Podemos perceber que o termo integral aparece em duas abordagens. Pestana (2014), aponta a necessidade de diferenciação entre esses conceitos. O tempo integral, que apresenta uma ampliação da carga horária, e a educação integral, que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Todavia, não podemos inferir que uma ampliação do tempo na escola, por si só, necessariamente garante esse desenvolvimento integral.

A educação em tempo integral pode ser definida como a possibilidade de alargar os tempos e espaços de aprendizagem por meio de atividades catalizadoras do potencial educativo dos seus territórios (BRASIL, 2011a). Sendo assim, vai além da ampliação da carga horária, tendo nisto o ponto de partida para uma série de transformações no cotidiano escolar. Diante dessas possibilidades, Coelho (1996) defende a construção de uma sociedade em que a qualidade do ensino ofertado para as classes populares esteja pautada em uma escola pública de tempo integral. E, nesse contexto, afirma a necessidade de uma política de formação continuada de professores que atenda às demandas apresentadas no fazer-se das escolas em tempo integral. Pois, são estes, os professores, que materializam as ações definidoras do currículo escolar em sua prática pedagógica.

A implementação do tempo integral enseja uma revisão do currículo. Para Saviani (2016), esse currículo compreende o conjunto das atividades da escola, sendo, em ato, a própria escola em pleno funcionamento. Assim, repensar o currículo vai além das matrizes curriculares, pois incita a reflexão sobre como os sujeitos interagem com o conhecimento no cotidiano escolar, tanto na condição de ensinantes, como de aprendentes.

Com relação a essa construção e (re)construção curricular, Arroyo (2013) defende que o currículo escolar não pode apresentar-se apenas com a sistematização inquestionável do que é necessário, ao custo de gerar uma docência sem liberdade. Isto posto, podemos compreender que a reconstrução de um currículo precisa essencialmente estar atrelada às contribuições dos professores e às percepções e necessidades dos estudantes para dar conta da complexidade de uma proposta de educação integral. Já Freire (1996), coloca a formação integral do ser humano numa posição democrática que contrapõe práticas autoritárias. Assim, podemos identificá-la essencialmente como uma prática emancipatória do sujeito para com o mundo.

Na BNCC, podemos encontrar que a formação humana integral está associada à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Afirma, também, que a educação integral implica em assumir uma visão plural, singular e que considere o estudante como sujeito de aprendizagem (BRASIL, 2018). Expressa-se na interconexão entre as competências específicas de área e as 10 competências gerais que perpassam transversalmente por toda a Educação Básica.

Pestana (2014) aponta que a educação integral pode ser compreendida a partir de uma abordagem sócio-histórica voltada para a formação do homem e que a compreensão desse conceito tem se ampliado na contemporaneidade. Fávero (2000) e Pestana (2014) ressaltam o trabalho de Anísio Teixeira, um dos autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em defender e articular a instituição de uma educação integral e em tempo integral entre as décadas de 1920 e 1940.

A partir do exposto, pode-se refletir sobre a necessidade de compreender como se dá essa educação integral e em tempo integral na escola do século XXI, que se depara com tantas novas e inéditas demandas de um público em transformação em um mundo de mudanças rápidas, con-

tínuas e desafiadoras. Mais especificamente, no escopo desta pesquisa, na atual escola pública cearense em tempo integral e com o desafio curricular de ofertar uma educação integral.

O tempo integral no Ceará

A oferta da Educação Básica no Brasil vem, ao longo dos últimos anos, passando por ciclos de transformações estruturais e curriculares que abrangem aspectos variados apresentados em diversos movimentos. Dentre estes, podemos destacar a expansão das escolas em tempo integral, caracterizadas por uma oferta mínima de 7 horas de aula por dia, perfazendo um mínimo de 4.200 horas durante os 3 anos do Ensino Médio. Essa expansão no tempo possibilita uma ampliação nas práticas pedagógicas ofertadas, contudo não garante seu êxito e nem a da qualidade do ensino.

A rede estadual de educação do Ceará, responsável pela oferta de Ensino Médio no estado, já possui o tempo integral em suas escolas desde 2008, através da política de educação profissional. No estado, foi escolhido o modelo de ensino com 9 horas por dia, resultando em um Ensino Médio com 5.400 horas. Em 2016, iniciou-se a implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), também com 5.400 horas, mas sem a oferta de cursos técnicos. Essa oferta vem sendo ampliada nos últimos anos e, em 2023, já incluía 261 escolas. Há a perspectiva de o tempo integral, incluindo EEMTI e educação profissional, chegar a 100 % da rede estadual até 2026. Essa política de ampliação do tempo integral é reforçada pela Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que institui como meta a oferta de tempo integral em, no mínimo, 50 % das escolas públicas de forma a atender a, pelo menos, 25% das matrículas (BRASIL, 2011b).

A matriz curricular das EEMTI é dividida em duas partes. A primeira é chamada de base comum. Composta pelos 12 componentes curriculares por disciplina, essa parte tem uma configuração próxima da estrutura tradicional das escolas regulares em tempo parcial. A segunda é a parte diversificada, composta pelos componentes obrigatórios e eletivos do currículo (CEARÁ, 2020). É na parte diversificada que as transformações curriculares se dão de forma mais acentuada e, por isso, é a parte que carece de mais atenção e estudo para a construção de uma nova estrutura que seja qualificada e atenda aos anseios e às necessidades dos estudantes. É, também, na parte diversificada que os professores necessitam de mais apoio, pois, muitas vezes, os componentes ofertados não são relacionados à sua formação de origem. Alguns componentes curriculares podem apresentar recortes pontuais, transversais ou complementarem das disciplinas de formação desses professores. Neste ponto, é importante destacar a importância do planejamento das políticas educacionais na relação com a formação dos professores para atender às necessidades dos currículos em transformação.

Paralelo a esse movimento, mas posterior ao início da implantação e expansão das EEMTI, há outras duas políticas indutoras de transformação do currículo: a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as discussões sobre a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). A BNCC é um documento referencial amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, em seu artigo 26, que traz os direitos de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica expressos em competências gerais e específicas das áreas do conhecimento. Já o Novo Ensino Médio é uma política de governo previsto na Lei 13.415/17 que está em rediscussão e redesenho por parte do Ministério da Educação em diálogo com o poder legislativo federal.

Para adequar-se a essas políticas, a proposta pedagógica e as matrizes curriculares das EEMTI, assim como das demais escolas, vêm passando por transformações ano a ano. Naturalmente, a indefinição estrutural da proposta de estrutura para o Ensino Médio a nível nacional gera forte instabilidade nas propostas curriculares das redes de ensino, especialmente nas redes públicas.

Mesmo o currículo das EEMTI, que apresenta uma estrutura de diversificação que é anterior ao Novo Ensino Médio, também sofre para se adequar aos documentos vigentes em implementação.

Nessa perspectiva, compreende-se que a política de expansão do tempo integral já é uma realidade na rede estadual do Ceará, bem como nas demais redes públicas de Ensino Médio do Brasil. Assim, ganha destaque a importância de compreender como o currículo das escolas, após a ampliação de carga horária, está sendo ressignificado para a garantia da qualidade da educação pública brasileira. É um momento de grandes desafios para os professores. Por isso, ouvir aqueles que estão em sala de aula criando e adaptando estratégias, materiais didáticos, propostas pedagógicas e mais, é estratégia basilar para qualificar o olhar para o currículo do tempo integral, identificando suas fragilidades e potencialidades.

Aporte teórico-metodológico

A presente pesquisa em andamento está realizando um estudo exploratório com análises qualitativas e quantitativas em cinco etapas. Na primeira etapa, está sendo feita uma análise aprofundada de como diferentes autores abordam o conceito de educação integral, em especial, as abordagens de Anísio Teixeira e Paulo Freire e sua relação com as concepções de currículo de autores como Miguel Arroyo e Demerval Saviani.

Na segunda etapa, concomitantemente à primeira, pretende-se caracterizar a proposta curricular das EEMTI e relacioná-la às premissas relacionadas ao conceito de educação integral. Para isso, está sendo feita uma análise do Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das matrizes curriculares das EEMTI, do Catálogo de Componentes Eletivos e da legislação que institui e ampara a política de Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual de ensino do Ceará.

Na terceira etapa, será analisada a oferta dos componentes obrigatórios e eletivos da parte diversificada do currículo. Para isso, pretende-se mapear quantitativamente a real oferta dos componentes eletivos na rede estadual, visto que esta oferta é condicionada às decisões de cada escola. Os dados analisados serão os do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), onde são cadastrados os componentes eletivos que, de fato, são ofertados nas escolas a partir dos interesses dos estudantes. Desde modo, pretende-se identificar os traços mais fortalecidos e valorizados nos itinerários formativos das EEMTI dentro do amplo escopo da educação integral.

Na quarta etapa da pesquisa, pretende-se elaborar e aplicar um questionário on-line com os professores das diversas EEMTI que lecionam componentes curriculares incluídos na parte diversificada e que se dispuserem a participar da pesquisa. Este questionário será elaborado de modo a identificar a percepção dos professores sobre a educação integral, sobre as transformações nos currículos das escolas com a implementação do tempo integral e, também, sobre a compreensão desses professores acerca do que é ofertado na parte diversificada do currículo e sua relação com o desenvolvimento integral dos estudantes. O questionário será composto, em sua maioria, por questões objetivas e algumas questões abertas.

Na quinta etapa, será feita análise das respostas do questionário. Para isso, as respostas objetivas serão quantificadas e as respostas abertas serão agrupadas através da identificação de padrões comuns de resposta. Esses resultados quantitativos e qualitativos serão utilizados para compreender como os professores percebem os diversos aspectos relacionados aos itinerários formativos na perspectiva da educação integral.

Questões de pesquisa

Nesse contexto de ampliação dos tempos e de rediscussão curricular, o professor, sujeito da materialização da prática educativa, se depara com todas essas mudanças e seus inerentes desafios. A ele, apresenta-se a necessidade de resignificar os conhecimentos de modo que, para além da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da transversalidade, coloca-se como um reordenamento estrutural da organização dos saberes e das disputas no território do currículo.

Os sujeitos da pesquisa são os professores das EEMTI que lecionam nos componentes curriculares que integram os itinerários formativos. Busca-se compreender quais as transformações em que esses professores estão inseridos e como eles percebem o tempo integral e a educação integral nesse contexto e tendo como foco de análise os itinerários formativos.

Diante desse cenário de ampliação do tempo integral e a partir do recorte que evidencia os itinerários formativos como parte central da reconstrução curricular, surge um problema a ser pesquisado que pode ser retratado através de uma questão central: como os professores das EEMTI percebem os itinerários formativos na perspectiva do desenvolvimento integral dos estudantes?

Essa questão central pode ser desmembrada nos seguintes desdobramentos: Que transformações ocorrem nos currículos das escolas em decorrência da implementação do tempo integral? Quais as competências gerais e as específicas das áreas do conhecimento que estão presentes nos componentes obrigatórios e eletivos ofertados nos itinerários formativos? Qual a visão desses professores sobre os itinerários formativos a partir das suas compreensões do que é a educação integral?

Considerações finais

A implementação do tempo integral é uma realidade, especialmente nas escolas da rede estadual do Ceará. Esse modelo em expansão deve chegar a 100 % das escolas do Ceará nos próximos anos, sendo a maioria delas na modalidade EEMTI. Dessa expansão, surge a necessidade de compreender a relação da parte diversificada do currículo com a educação integral, especialmente a partir da compreensão dos professores dessas escolas acerca dessa estrutura curricular.

Em primeira análise, pode-se perceber que há uma necessidade premente de qualificar a formação dos professores que trabalham com os componentes da parte diversificada, visto que a transversalidade das temáticas trabalhadas, muitas vezes, não se conecta diretamente com a formação inicial desses professores.

Referências

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei 9.394/1996. Brasília/DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. SEB/MEC, Brasília/DF, 2011a.
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 05 de 04 de maio de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília/DF, 2011b.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF, 2018.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará**. Fortaleza/CE, 2020.
- COELHO, Ligia M.C. Costa. **Escola Pública de horário integral e qualidade do ensino**. Avaliação de políticas públicas em Educação. RS, V.11, PG 121-129, 1996.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Educação**. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**, n.2, 2006.
- PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**. Vol. 9, n. 17, jan./jun. de 2014.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM VARGEM GRANDE - MA: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS

INITIAL TEACHER TRAINING IN VARGEM GRANDE - MA: AN EXPERIENCE IN PUBLIC SCHOOLS

Jerusa Roiz de Sousa³³⁷

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil
Grupo de Pesquisa - Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD

Gleiga Sandogas Sousa Cavalcante³³⁸

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil
Grupo de Pesquisa - Escola, Currículo e Formação Docente – GEPECURFORD

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a formação inicial de professores e as repercussões na prática docente desenvolvida no Ensino Fundamental anos iniciais, em escolas públicas municipais, no município de Vargem Grande/MA. Integra a linha de pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho epistemológico crítico, cuja análise dos dados, bem como dos documentos relacionados ao objeto da pesquisa, foi realizada conforme o procedimento metodológico de análise de conteúdo, à luz do referencial teórico que sustentou esta investigação. A pesquisa evidenciou que a formação inicial de professores é considerada imprescindível ao trabalho que realizam na escola, porém há forte predominância de exigências direcionadas ao preparo dos alunos para o cumprimento de demandas das avaliações externas.

Palavras-chave: Formação inicial. Prática docente. Ensino Fundamental.

Abstract

This research aimed to analyze the initial training of teachers and the repercussions on the teaching practice developed in Elementary Education, in municipal public schools, in the municipality of Vargem Grande/MA. Integrates the School, Curriculum and Teacher Training research line. This is qualitative research of a critical epistemological nature, whose data analysis, as well as documents related to the research object, was carried out according to the methodological procedure of content analysis, in light of the theoretical framework that supported this investigation. The research showed that initial teacher training is considered essential to the work they carry out at school, however there is a strong predominance of requirements aimed at preparing students to meet the demands of external assessments.

Keywords: Continuing Training. Teaching Practice. Praxis.

Introdução

O presente artigo, traz um recorte da pesquisa já concluída intitulada *Formação inicial e a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência em escolas públicas no município de Vargem Grande/MA*, que teve como objetivo analisar a formação inicial de professores e as repercussões na prática docente no Ensino Fundamental, a partir de experiências em escolas públicas municipais. As problemáticas que moveram esta pesquisa são as seguintes: a for-

337 **Jerusa Roiz de Sousa**, ORCID: 0009-0005-6518-903X. Universidade Federal do Maranhão; Secretaria Municipal de Educação de Vargem Grande (SEMED/VG). Mestre em Educação pelo Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa-Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Vargem Grande/MA, Orientadora Pedagógica Escolar da Educação Básica da Rede Municipal de Vargem Grande/MA. Contribuição de autoria: participação ativa na escrita e leitura crítica do artigo. Lattes <https://lattes.cnpq.br/9804898009341047> E-mail: roizjerusa@gmail.com

338 **Gleiga Sandogas Sousa Cavalcante**, ORCID: 0009-0004-40798712. Universidade Federal do Maranhão; Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-PPGE/UFMA. Integrante do Grupo de Pesquisa-Escola, Currículo e Formação Docente (GEPECURFORD). Especialista em Educação Infantil pela faculdade Focus. integrante do grupo de Pesquisa: Escola, Currículo e Formação Docente. (GEPERCURFORD) Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de São Luis/MA. Contribuição de autoria: participação ativa na escrita e leitura crítica do artigo. Lattes: [lattes:http://lattes.cnpq.br/664022631647083](http://lattes.cnpq.br/664022631647083) E-mail: gleigasandoga@hotmail.com

mação inicial dos professores dos anos iniciais no município de Vargem Grande/MA tem sido suficiente para o trabalho que desenvolvem nas escolas - campo do seu trabalho? Como se relacionam a formação inicial desses professores com suas práticas docentes? O presente recorte, discute se os conhecimentos adquiridos na formação inicial de professores têm sido suficientes para o desenvolvimento de sua prática nas atividades escolares de sala de aula.

Para a discussão da temática, neste artigo, apresentamos inicialmente a formação inicial de professores e a prática docente no contexto atual da educação brasileira. Para tanto, adotamos como referência os seguintes autores: Pimenta (1995); Freire (1987; 1996); Franco (2002; 2015; 2016); dentre outros. Em seguida, apresentamos a formação inicial de professores em Vargem Grande/MA na perspectiva dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, trazemos algumas considerações tidas como finais para esse momento, considerando os resultados alcançados.

Formação inicial de professores e prática docente: refletindo sobre necessárias articulações

No contexto atual da educação brasileira, a prática docente está intrinsecamente articulada à formação dos professores, como exige a legislação. A formação para esses profissionais atuarem nas etapas da educação básica é legitimada pela já citada LDB – Lei 9.394/96 e em outros documentos que regulamentam a educação formal: as DCNs/ 2015 para a Formação de Professores, hoje revogadas, e demais documentos em vigor, como as Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Entre as licenciaturas, o curso de Pedagogia é de grande relevância na formação dos professores para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Inicial, que são as duas primeiras etapas da Educação Básica, e em outros espaços da educação. Os cursos de formação de professores também são legitimados, atualmente, pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Esta Resolução expressa que as competências profissionais dos professores devem estar diretamente ligadas às prescrições da BNCC, (BRASIL, 2019): “O § 8º do art. 62 da LDB estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica”, (BRASIL, 1996).

Assim, afirma-se que a formação de professores e a prática docente não se desvinculam. A formação na universidade se constitui como espaço de reflexão, estudos e busca de conhecimentos, para posterior implementação no campo de atuação do professor, a sala de aula. Como exemplo disso, temos no currículo da formação inicial de professores o estágio supervisionado como um espaço em que teoria e prática devem se articular. Conforme afirma Pimenta (1995, p.16): “A atividade docente sistematizada e científica toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) de modo intencional, não casuístico”. Partindo dessa premissa, aborda-se a partir daqui a prática docente, considerando-se as contribuições de FREIRE (1996, 1987), FRANCO (2002, 2016), dentre outros, principalmente sobre a constituição dessa prática.

A prática docente em processo

O início da carreira do professor é, pois, compreendido como o espaço em que ocorrem mudanças constantes, dado que na ação docente é requerido um vasto conhecimento, que reúna diversos saberes. Não somente saberes sociais, disciplinares, saberes sobre conteúdos e o espaço que atingem, nem restrito a saberes didáticos ou outro de cunho técnico, mas, sobretudo, àqueles que abrem a possibilidade de produção de conhecimentos, enfim, saberes pedagógicos, os quais permitem ao sujeito criar condições para dialogarem entre si. Espaços que ocasionam situações de compreensão e contradição, onde haja o ensejo de articular teoria e prática. É nesse saber de natureza pedagógica que há possibilidades de se criar práticas, conhecimentos sobre a condução do trabalho docente, criação e transformação dessas mesmas práticas, (FRANCO e GILBERTO, 2011).

A inexperiência é marcada pelo desafio de ser professor, de desenvolver o processo de ensino a partir do campo de atuação, saber profissional, políticas educacionais, sistema de ensino, dentre outros fatores requeridos diante do cenário do processo de efetivação da prática pedagógica [...] “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade [...], (FRANCO 2015, p. 601). A inexperiência chega no âmbito de reconfiguração no local apropriado com atores principais para dar forma ao um novo trajeto, dessa vez, com firmeza, com mais aprendizado cercado de espaço para a troca de saberes.

São compreendidos diversos elementos que constituem a concretização da prática docente. Para Araújo (em *live* sobre Prática Pedagógica, 2021), “a prática docente revelou-se em múltipla, dinâmica e maleável: ora é lugar, espaço de trabalho, formação e qualificação profissional, ora é

objeto, instrumento, fonte de estudo e reflexão, ora é ação, intervenção, modo e maneira de fazer algo real e subjetivo". É nesse jogo que se tenta compreender a prática docente como ação imprescindível para a concretização do saber adquirido nas formações de professores, complementando-se numa ida e vinda de estudos e fazeres pedagógicos, de implementação de experiências de saberes culturais e de saberes teórico e científicos acumulados historicamente.

Portanto, na prática de professores é imprescindível o exercício da reflexão, sobre os conhecimentos científicos, culturais, sociais. São pontos de partida para um diálogo entre os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem, valorizando o que os alunos já sabem e, provocando, nesse diálogo, novos pensamentos, a fim de que os alunos possam acessar um novo saber.

Percurso metodológico

O município de Vargem Grande está situado no norte do Estado do Maranhão, na microrregião de Itapecuru-Mirim. Os habitantes são nomeados pelo gentílico de vargem-grandenses. Dentre os municípios vizinhos, estão os de [Nina Rodrigues](#), [Presidente Vargas](#) e [Pirapemas](#). Vargem Grande se situa a 170 km da cidade de São Luís, capital do Estado. De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Vargem Grande contabiliza 57.168 pessoas, com densidade demográfica estimada em 25, 24 habitantes por Km² (IBGE, 2017).

Convém reafirmar que este estudo se desenvolveu na busca de respostas às problemáticas que envolvem a formação inicial de professores e a sua relação com a prática docente. Esta pesquisa trata de uma questão de natureza sócio-educacional, portanto, relacionada a fenômenos qualitativos, dado que segundo Lüdke e André (1986, p. 13), "a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, pois essa, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se as entrevistas semiestruturadas, que é considerada um dos tipos de entrevista que permite às pessoas responderem, dando ênfase aos seus próprios termos do que noutros tipos e ainda fornecem uma estrutura maior de comparabilidade do que nas entrevistas focalizadas (May, 2004).

O campo empírico compreendeu 2 (duas) escolas de Ensino Fundamental I, etapa da rede municipal de Vargem Grande/MA, que foram nomeadas de forma fictícia, como: Unidade Escolar de Ensino Fundamental I Etapa/ Educação de Jovens e Adultos-EJA e o Centro de Ensino Infantil e Ensino Fundamental, ambas localizadas na sede (zona urbana): a primeira, situada no centro da cidade de Vargem Grande e a segunda, em um bairro nas proximidades da BR 222 (uma rodovia federal), portanto, mais distante do centro da cidade. Os participantes convidados foram 2 (duas) gestoras gerais, 2 (duas) orientadoras pedagógicas e 7 (sete) professores. Os sujeitos foram nomeados com as siglas (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P7) para professores do ensino fundamental, (G) para Gestor Geral, e (OP) Orientador Pedagógico.

Por fim, para a análise dos dados coletados, recorreu-se à análise de conteúdo que, para Severino, (2013p. 86):

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

Como parte relacionada a esse aspecto metodológico, considera-se para a análise e interpretação dos dados as categorias deste estudo: formação inicial de professores e prática docente. O estudo nos mostrou as informações e as possíveis respostas convergentes às nossas indagações, que foram transcritas, sistematizadas e analisadas conforme orientações teóricas apoiadas na Pedagogia Histórico-Crítica, concebida por Saviani.

A formação inicial e a prática docente: o que dizem os professores e equipes gestoras de Vargem Grande - MA

No intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, estes foram nomeados a partir das seguintes siglas, acompanhadas por número, diversificando o argumento de cada professora/professor. Nesse sentido, adotou-se P, para representar Professor/a. A análise das falas dos sujeitos, sob o recurso da análise do discurso, foi registrada no formulário do *google forms*, todas as perguntas esclarecidas por meio de áudio enviado da pesquisadora para cada participante. Assim, seguindo o roteiro de entrevista, propôs-se a seguinte indagação: "Os conhecimentos adquiridos na formação inicial têm sido suficientes para o desenvolvimento de sua prática nas atividades escolares de sala de aula como professora/professor?"

Os professores assim se posicionaram:

PF1: O que aprendemos na formação inicial não é suficiente. Precisamos sim aprender mais. Mas posso dizer que é um início com base firme para seguir atuando em sala de aula.

PF3: Sim. A formação inicial nos ensina os principais conhecimentos que devemos ter para trabalhar nas salas de aula.

P5: Sim. Nos dá conhecimento suficiente para desenvolvermos a prática docente de forma coerente.

PF7: Sim. As principais exigências é a alfabetização das crianças dentro do ciclo de alfabetização e treiná-los para a resolução de exercícios em apostilas do programa de alfabetização Educar Pra Valer.

Todas as respostas assemelham-se no ponto em que os professores reconhecem que a formação inicial tem dado a eles conhecimentos para desenvolver o trabalho docente; dois professores mencionaram em suas declarações que necessitam continuar a estudar. Para Duarte, (2019 p.19), "a concepção de formação de professores que é hegemônica nesse sistema educacional tem negado as formas mais ricas de conhecimento". Com efeito, a sociedade se encontra diante de um processo de ensino com deficiências, vindo de um sistema destinado às massas e, nesse sentido, é fortemente enriquecedor da hegemonia de grupos sociais determinados. Dessa maneira, os grupos sociais menos favorecidos ficam privados de um conhecimento amplo, que envolvam disciplinas do currículo escolar voltadas para um ensino de qualidade.

As afirmações dos professores revelam que a formação inicial tem se refletido de forma positiva na atuação do professor e eles têm conseguido a concretização de sua prática, uma vez que ainda participam das formações em rede, apoio e orientações dos orientadores pedagógicos, acerca dos trabalhos que serão desenvolvidos na escola. A educação em seu processo pleno de desenvolvimento abrange outro espaço além da escola e responsabiliza outras instituições com suas parcelas de contribuição.

Por conseguinte, propôs-se uma outra indagação que corresponde ao questionamento a seguir: "Na sua opinião, como a formação Inicial se relaciona com a prática docente?"

As respostas foram as descritas a seguir:

P2: Relacionam-se na medida que coloco em prática os conhecimentos adquiridos nos estudos realizados na formação inicial ou outros;

P3: Se relacionam quando os saberes da formação inicial são formalizados, são usados no trabalho realizado com os alunos e isso vai refletir na nossa prática docente de uma forma eficaz;

P4: A relação formação e prática docente são dois elementos que não podem faltar para que o nosso trabalho tenha êxito, e se relacionam em cada atividade realizada na sala de aula e até fora dela, sendo essa atividade uma prática direcionada do professor para o aluno.

P6: percebo quando coloco em prática as atividades em sala de aula, visto que, o que aprendi na formação como professora me ajudou a fazer isso com segurança, que todos os dias procuro melhorar, no entendimento de que nunca sabemos de tudo e que é preciso estar antenado, pois há mudanças sociais e culturais frequentemente;

Nessas respostas, os professores afirmam que tanto a teoria como a prática são indissociáveis e que ambas se relacionam em seu trabalho no cotidiano escolar. Tal afirmação está fortemente

explicitada na fala de P7, quando diz que “a teoria e a prática se relacionam desde o momento em que o professor tem contato com o campo de trabalho, onde é desenvolvida a docência...”. Francisco C. Weffor escreve em uma obra de Freire (2015), num tópico intitulado “*Política e Educação: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*”, que toda prática implica algum perigo de transfiguração de suas intenções originais, perigo que, no caso da situação brasileira, se esboçava na ambiguidade do movimento popular entre a mobilização e a manipulação.

Compartilhamos esse entendimento de que não há prática neutra, como diz Freire; em todas elas há uma intencionalidade. Também quanto a esses pontos, o professor P5 nota que agora no currículo é só BNCC, portanto, existe um grande objetivo a ser alcançado desse trabalho realizado, com base no Currículo Nacional que desconsidera as especificidades regionais e outras questões.

Neste sentido, Gatti (1996) fala de formação de professores situando as transformações que sofrem essa profissão, a partir do desenvolvimento da atuação do professor a qual agrega uma série de situações as quais a autora informa serem essas situações originadas da vivência cotidiana dos professores que constroem experiências e acabam por fazer parte de uma profunda transformação e construção de sua identidade. Com isso, nota-se como é que a formação do professor se relaciona com a prática docente, ainda produzindo experiências, resultados de vivências. (GATTI, 1996).

Considerações finais

A pesquisa revelou que a formação inicial de professores tem dado sustento para a prática docente, como enfatizado. Entretanto, em meio a tudo isso os professores declaram que esta prática tem sido desenvolvida a partir de um trabalho pensado pelos reformadores da educação com o objetivo centrado, atualmente, nas pedagogias hegemônicas que atendem aos interesses capitalistas e neoliberais. Este é um saber fragmentado, que não possibilita a emancipação humana, segundo princípios pedagógicos histórico-críticos. No tocante à formação inicial, à pergunta sobre se essa formação se relaciona com a prática docente, os professores responderam positivamente, ressaltando a evidente e necessária relação entre a teoria que adquirem na universidade e a prática em sala de aula.

Acerca das perguntas direcionadas às professoras sobre como compreendem a formação inicial de professores e como percebem os efeitos dessa formação no desenvolvimento da prática docente, estas afirmaram que a formação é imprescindível para que possam atuar em sala de aula, cujos efeitos se percebem na realização das próprias atividades que desenvolvem nesse espaço. Por essas respostas, observou-se nas falas dessas professoras a compreensão de que os estudos devem continuar e que não é somente com a formação inicial que chegam à obtenção de todo o conhecimento que precisam, mas compreendem a importância de uma formação inicial.

Por fim, é imprescindível se ter a consciência de que o trabalho docente se faz com o envolvimento de diferentes pessoas: pessoas que amam, que choram, que sorriem, que ficam tristes... Precisa-se, pois, compreender que o absoluto não existe, que a escola tem uma atribuição mais importante do que ensinar a ler palavras, mas compreender que isso se faz num contexto, numa situação, num todo que não é, com certeza, homogêneo.

Referências

ARAÚJO, Mônica Folena Lopes; OLIVEIRA, Maria Marly de. **Paulo Freire: teoria e prática na educação**: In: WEBNAR GRE AGRESTE CENTRO NORTE., 2021, Caruaru. Vídeo [...]. (1h 51m 51s). Publicado pelo canal GRE Caruaru. Caruaru, 21 jul. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1Ia_x2DnYmc&t=4382s. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170035, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdr7RQjJ-VsPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011 (Ética, Saberes & Escola).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 (recurso eletrônico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Histórico – cidades. 2017**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/vargemgrande/historico>, acesso em 22/02/2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, S. G.. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.** São Paulo, n94, p 58-74, ago 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA DO GPTEFE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS)

REPORTS OF EXPERIENCE ON AN EXTENSION ACTION BY GPTEFE AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

Priscila Bastos Braga Dos Santos³³⁹

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – GPTEFE

Gabriela Benvenuto Pereira³⁴⁰

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – GPTEFE

Joyce Fernanda Guilanda de Amorim³⁴¹

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – GPTEFE

Gislaine Gonçalves dos Santos Ostrowski³⁴²

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – GPTEFE

Resumo

O trabalho tem como objetivo apresentar uma prática extensionista realizada pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTEFE), tomando para análise, os relatos de experiência dos participantes do curso de extensão sobre a elaboração de pesquisa. Para este recorte, foram selecionados os relatos de duas alunas que realizaram o curso de extensão sobre a elaboração de pesquisa na área da educação no ano de 2019 e 2023, e que foram aprovadas na seleção do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba (UFSCar-So). Partindo desse fato, buscou-se identificar: quais as contribuições do curso de extensão sobre elaboração de pesquisa para a formação continuada de professores (as)? Os relatos de experiência revelaram que os conhecimentos teóricos e práticos ministrados no curso, oportunizaram a apropriação dos elementos necessários ao desenvolvimento de uma visão epistêmica que prescinde à pesquisa científica, passando também, pela aproximação com as instituições que se desenvolvem na tríade ensino, pesquisa e extensão, pela compreensão da organização e linguagem adotada no ambiente acadêmico-científico, pela abertura de novos espaços para a continuidade e amadurecimento das pesquisas, tendo em vista a indicação de diferentes grupos de pesquisa, com temáticas específicas em cada linha de pesquisa. Contudo, essa prática funciona como processo objetivo de transformação da realidade, dados os aspectos da formação continuada

339 **Priscila Bastos Braga dos Santos**, ORCID: 0000-0003-0331-311X. Universidade Federal de São Carlos; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é doutoranda no PPGEd - UFSCar/So e integra o Grupo de Pesquisas Teorias e Fundamentos da Educação (GPTEFE). Contribuição de autoria: colaborou com a organização e análise da pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5241281800458677> E-mail: priscilabbtagast@gmail.com

340 **Gabriela Benvenuto Pereira**, ORCID: 0009-0007-8793-2861. Universidade Federal de São Carlos; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Graduada em Pedagogia pela FAEP. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação no PPGEd-UFSCar/So. Vice-diretora escolar do Estado de São Paulo e integrante do Grupo de Pesquisas Teorias e Fundamentos da Educação (GPTEFE). Contribuição de autoria: realizou o relato de experiência. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6587521508024184> E-mail: gabi.benvenuto@gmail.com

341 **Joyce Fernanda Guilanda de Amorim**, ORCID: 0000-0002-1289-0077. Universidade Federal de São Carlos; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Pedagogia, mestrado, e, doutorado em andamento, pela UFSCar/So, participante do GPTEFE (Grupo de Pesquisas Teorias e Fundamentos da Educação). Atualmente, atua na educação infantil, no ensino fundamental I e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contribuição de autoria: sistematização escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775234113733787> E-mail: jfamorim@sorocaba.sp.gov.br

342 **Gislaine Gonçalves dos Santos Ostrowski**, ORCID: 0000-0002-2316-5612. Universidade Federal de São Carlos; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciada em Pedagogia e História, é mestre em Educação, doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGEd-So, participante do GPTEFE (Grupo de Pesquisas Teorias e Fundamentos da Educação) e diretora de educação básica. Contribuição de autoria: realizou o relato de experiência. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7966760045336255> E-mail: gislaine_dee@hotmail.com

de professores (as), pois oportuniza a construção dos conhecimentos da pesquisa em educação, contribuindo para o restabelecimento da unidade práxica, em oposição à dicotomização do saber e do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Relato de experiência. Projeto de pesquisa. Formação continuada. Extensão universitária.

Abstract

The objective of this work is to present an extension practice carried out by the *Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação* (GPTeFE), analyzing the experience reports of participants in the extension course on research development. For this purpose, the experience reports of two female students who took the extension course on research development in the field of education in 2019 and 2023 were selected, and who were accepted into the Postgraduate Program in Education at the *Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba* (UFSCar-So). Based on this fact, the aim was to identify: What are the contributions of the extension course on research development to the continuing education of teachers? The experience reports revealed that the theoretical and practical knowledge provided in the course facilitated the acquisition of the necessary elements for the development of an epistemic vision essential for scientific research. This involved engagement with institutions operating within the triad of teaching, research, and extension, understanding the organization and language adopted in the academic-scientific environment, and creating new spaces for the continuation and maturation of research - considering the indication of different research groups with specific themes in each research line. However, this practice functions as an objective process of transforming reality, given the aspects of continuing teacher education, as it enables the construction of knowledge in educational research, contributing to the reestablishment of practical unity, as opposed to the dichotomy between knowledge and pedagogical practice.

Keywords: Experience report. Research project. Continuing education. University extension.

Introdução

O trabalho parte de uma produção coletiva, evidenciando as temáticas vinculadas ao Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação GPTeFE, portanto, em aderência ao Eixo 2, o recorte da pesquisa busca refletir sobre a formação de professores a partir dos fundamentos da educação, por meio da materialidade epistemológica dos diferentes objetivos e finalidades educativas. Entretanto, assume-se posição teórico-metodológica pela compreensão da práxis – aqui entendida como atividade humana, guiada pela consciência, que se desenvolve com o conhecimento teórico sobre a realidade concreta (KOSIK, 1976).

Portanto, o trabalho desenvolvido é fruto das reflexões do grupo sobre as experiências vivenciadas em um projeto de extensão e busca por meio da análise qualitativa das narrativas, identificar as contribuições dessa ação para a formação dos professores (as) que participaram do curso e que posteriormente se vincularam ao GPTeFE e que ingressaram na pós-graduação *stricto-senso*. Do recorte estabelecido, foram selecionadas duas edições do curso de extensão, com os títulos: "Teoria e Prática na Elaboração de Projetos de Pesquisa: Apoio às Investigações de Profissionais da Educação", ocorrido em 2019, e "Teoria e Prática na Elaboração de Projetos de Pesquisa na Área da Educação", no ano de 2023. Embora possuam títulos distintos, ambos foram promovidos pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – mestrado e doutorado – da Universidade Federal de São Carlos, *campus Sorocaba*.

Enquanto dinâmica das duas versões do projeto de extensão, de um modo geral, inicialmente houve a exposição da proposta do curso e das partes constituintes de um projeto de pesquisa. A cada encontro, tais elementos foram organizados, subdivididos e expostos pelas equipes responsáveis, como o tema, o objeto, o problema de pesquisa, pesquisa exploratória, objetivos, justificativas, metodologias, referenciais teórico-metodológicos, cronograma e referências, tendo como base teórica a obra de Goppo e Martins (2006). Salienta-se que durante os encontros, após as apresentações, os cursistas discutiam suas propostas prévias acerca de um futuro projeto de pesquisa, cuja colaboração dos envolvidos tornava a aula dinâmica, propiciando um espaço formativo e reflexivo sobre a elaboração de um projeto de pesquisa.

Destaca-se que, somando a estes exercícios, foi propiciada aos cursistas a discussão sobre os paradigmas teóricos-metodológicos da pesquisa em educação, cujas principais correntes foram abordadas, atentando-se à coerência do diálogo entre a investigação e os autores que poderiam

embasar determinadas concepções teóricas, o que vai ao encontro, também, à concepção de mundo do pesquisador, enquanto sujeito que produz ciência. Além disso, ocorreram conversas sobre a seleção e funcionamento de alguns programas de pós-graduação em educação das universidades públicas do país, cujo objetivo foi auxiliar os estudantes nas escolhas dos processos seletivos, sobre as potenciais linhas de pesquisa e possíveis docentes que poderiam orientar determinados projetos de pesquisas.

Dos aspectos relacionados ao encaminhamento do modelo trabalhado no curso de extensão, evidencia-se a construção dos elementos fundantes da formação docente, que admite a pesquisa como um forte instrumento para a compreensão da realidade a ser transformada. Neste sentido, considera-se a dimensão ética, estética e política que prescinde o ato dialético de ensinar e aprender, para reconhecer que o processo de pesquisa não é neutro, e guarda em seu desdobramento diferentes concepções de mundo, que primam por conservar ou transformar uma determinada realidade (CURADO SILVA, 2008).

Assim, as análises efetivadas a partir dos relatos apontam a importante contribuição dessa prática extensionista para a democratização dos conhecimentos, oportunizados na formação continuada, entendida como - todo processo educativo que acontece depois de uma formação inicial, atendendo àqueles que já atuam na profissão e que precisam agregar conhecimentos à atividade docente (OLIVEIRA, 2019, p. 77). A concepção de extensão proposta pelo GPTeFE dialoga com a ideia de Sousa (1994) sobre extensão universitária e destaca-se por enfatizar a função dessa prática como uma espécie de porta de acesso entre a universidade e a sociedade (apud Oliveira, Costa Pereira, Costa e Silva, 2008, p. 11). Essa ação extensionista transcende a mera prestação de serviços, centrando-se na construção de "passarelas" que fomentam a interação entre a universidade e a sociedade. Essa abordagem prioriza uma formação pautada pelo respeito à diversidade, aliada a uma defesa intransigente à educação pública, de qualidade e socialmente referenciada.

Resultados e discussões

O relato a seguir, trata sobre a experiência de uma cursista e o modo como o curso contribuiu para tecer as reflexões acerca da trajetória que culminou em sua formação e aprovação na pós-graduação *stricto sensu*.

O processo de formação do Curso de Extensão "Teoria e Prática na Elaboração de Projetos de Pesquisa: Apoio às Investigações de Profissionais da Educação", em 2019, ofertado na UFSCar - campus Sorocaba, foi um trajeto iniciado de muitos aprenderes, na qual houve a oportunidade de compreender com mais clareza e profundidade a pós-graduação *stricto sensu*, as etapas do processo seletivo e, principalmente, os elementos que compõem um projeto de pesquisa.

Este curso modificou de modo significativo a minha perspectiva de elaborar o projeto de pesquisa e o modo como enxergava a universidade pública. Naquele momento, eu havia prestado o processo seletivo do ano anterior. Porém, não tinha obtido sucesso, então, resolvi procurar alternativas que pudessem me orientar e o curso de extensão se apresentou como essa oportunidade. Primeiramente, antes de citar as contribuições desse processo formativo, gostaria de tocar em um ponto essencial para mim, o da abertura da universidade para a comunidade externa. Como havia colocado, esse encontro me fez enxergá-la de outro modo. O sonho de fazer pós-graduação *stricto-sensu*, é um sonho sonhado por muitos, porém, de maneira geral, a realização dele é algo que necessita ter conhecimento de como os processos acadêmicos funcionam. É nessa dimensão que entra a universidade, lugar que atualiza e desenvolve o conhecimento e suas formas.

Eu sou oriunda da escola pública, meus passos não foram ao encontro do esperado, pois não permitiram o meu acesso à universidade pública na graduação, e aqui encontram-se vários motivos, mas um em específico, é relevante a esse relato, que é o do acesso à informação. Foram raras as vezes que vivenciei um (a) professor (a) citar ou explicar sobre o acesso às universidades públicas e, quando chegamos a conversar sobre algo referente a esse assunto, sempre estava em torno do que as universidades ofereciam enquanto graduação e não como se tinha acesso a esses espaços, imagina então, a distância em dialogar sobre pós-graduação.

Assim, a partir desse contexto, saliento a importância da universidade fomentar processos de formação que envolva a comunidade em seu entorno, pois é nela que é constituído o saber científico. Como diria Gamboa e Chaves (2008), é por meio da realidade concreta social que a universidade incorpora a sua ação, em uma via de mão dupla do devir entre as comunidades e a universidade, mediada por um processo de extensão do trabalho social crítico, indagador e curioso dos sujeitos que se educam, pesquisam e interagem conjuntamente.

Ao iniciar o curso de extensão, houve uma nova compreensão no que tange um projeto de pesquisa, as bibliografias utilizadas durante a exposição das aulas, direcionaram para o entendimento de cada parte que constitui um projeto, fazíamos a leitura obrigatória e sistematizávamos em sala com professor. Por exemplo, referente ao problema de pesquisa, abríamos a discussão ao grupo, pensávamos sobre elementos que precisavam conter, tais como seus motivos, a verificação sobre o que se pretendia pesquisar e se já havia respostas, a temporalidade, a localidade, viabilidade, relevância acadêmica e científica.

A partir daí, buscávamos, por meio da teoria, observar o que estava posto enquanto problema e, assim, realizar os ajustes necessários, podendo identificá-los como o processo de reelaboração da indagação orientadora da pesquisa, pois, em concordância com Gamboa e Chaves (2008), toda pesquisa nasce de uma situação problema, o ato de surge da suspeita, da dúvida, da necessidade, do conflito, da crise, ou seja, para que a pesquisa se torne um processo concreto, precisamos localizar o campo problemático. Então aqui, já me reconheço fazendo um movimento dialético na relação unitária entre teoria e prática.

Essa experiência acima descrita justifica a importância do rigor científico no que concernem diversos níveis e aspectos do conhecimento humano, confirmando que a articulação do processo de formação do curso de extensão com o (a) aluno (a) promove práticas sociais e política, destacando a cidadania e a democratização do conhecimento como princípios orientadores do ato educativo na universidade, que se constitui por meio e para além dela. Esse curso de extensão proporcionou um espaço de diálogo e de troca de conhecimentos que me possibilitou ascender academicamente. Graças a esta oportunidade fui aprovada para o mestrado em 2020 e em 2023 ingressei no doutorado, ambos no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFSCar - So.

Entendo ser necessária a ampliação de iniciativas como essa, que proporcione o saber e fazer, na dinâmica do processo de formação, que ao meu ver, tem por finalidade nos ajudar a compreender as lacunas existentes, de um conhecimento rudimentar e fragmentado, para a constituição de um conhecimento epistêmico. Com a apropriação desses elementos que foram direcionados no curso e com o meu ingresso na pós-graduação, meu desenvolvimento acadêmico e desempenho profissional modificou-se significativamente. Algumas dessas mudanças foram percebidas em minha própria capacidade técnica de atuação, no campo pedagógico e administrativo, pois, ao conhecer sobre determinado assunto, refletia sobre minha própria prática, elevando assim, minha consciência intelectual.

Neste próximo relato, a cursista ressalta suas inquietudes sobre sua atuação profissional, as contribuições do curso para a sua formação, bem como sua trajetória até o ingresso no curso de mestrado.

A decisão de procurar o mestrado em educação surgiu de duas necessidades distintas: meu desejo contínuo de seguir carreira acadêmica e as reflexões, inquietações e questionamentos que emergiram ao longo da minha atuação profissional, seja como professora de Arte na rede paulista e em colégios particulares, ou ao assumir a função de professora especialista em currículo de anos iniciais, na Diretoria de Ensino da Região de Itu, SP.

Distinguia, por meio da prática, que os cursos de especialização (*lato sensu*) já não eram suficientes para lidar com a agitação gerada pelos problemas reais postos pelas ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A busca pelo mestrado tornou-se uma obsessão, à medida que eu reconhecia a necessidade de contestar as numerosas mudanças implementadas nas políticas públicas da educação na rede paulista, principalmente no período pós-pandêmico da Covid-19.

O que almejava era um conhecimento construído por meio da experiência ativa e não mais assimilado passivamente. Como afirma Severino (2007, p.25),

[...] O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação.

Dessa forma, iniciava-se minha trajetória em direção a um curso de mestrado inserido em um programa de pós-graduação em educação. Examinando as linhas de pesquisa e suas descrições, analisando o currículo *lattes* e as contribuições dos professores vinculados às linhas que melhor se alinhavam ao meu objeto de pesquisa, explorando os *websites* das instituições e revisando dissertações anteriores que dialogavam com as minhas inquietações.

Quando me candidatei ao processo seletivo do curso de extensão "Teoria e prática na elaboração de projetos de pesquisa na área da educação", promovido pelo grupo GPTEFE (Grupo de Pes-

quisa Teorias e Fundamentos da Educação) no ano de 2023, tinha acabado de receber a segunda negativa em uma seleção para a pós-graduação *strictu sensu* (mestrado em educação). Muito me questionava a respeito do curso de extensão disponibilizado na Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Sorocaba. Ao longo de muitos anos, a concepção da extensão universitária no Brasil foi caracterizada pela prestação de serviços e assistencialismo, sem uma intencionalidade clara em relação à sociedade circundante. De maneira geral, eu o percebia como uma atividade extracurricular. O que eu já sabia, por meio de informações compartilhadas por colegas de profissão, era que o referido curso de extensão visava subsidiar profissionais da educação básica na elaboração de pré-projetos de pesquisa, destinados à apresentação em processos seletivos. Essa foi a razão primordial que me motivou a buscar integrar esse cenário, submetendo-me ao processo seletivo e, em seguida, envolvendo-me no curso ofertado.

O curso de extensão disponibilizado pelo GPTeFE, contava com carga horária de 30 horas, distribuída em oito encontros, que aconteceram entre os dias 09/02/2023 à 30/03/2023, das 18h00 às 20h30, na sala CCHB 1014, do Campus da UFSCar de Sorocaba – São Paulo. Todos os participantes do curso de extensão foram incluídos em um portal virtual no *Google classroom*, no qual o Prof. Dr. Marcos Francisco Martins disponibilizou as referências bibliográficas, que constituíam as horas de atividades extraclasse, necessárias também para fundamentar as partes constituintes do projeto de pesquisa que estávamos construindo. Esses materiais eram, então, discutidos durante as aulas, por meio de oficinas, proporcionando a cada aluno a oportunidade de apresentar o que conseguiu desenvolver. As apresentações eram analisadas pelo professor e pela equipe de pós-graduandos da UFSCar-So, que integravam o GPTeFE, além dos demais alunos (as) do curso de extensão.

Cada encontro contemplava uma das diferentes seções de um pré-projeto de pesquisa: tema, objeto, problema, pesquisa exploratória, objetivos e justificativa da pesquisa, metodologia, referenciais teórico-metodológicos da pesquisa, cronograma, referências e paradigmas teórico-metodológicos da pesquisa em educação. Durante esses momentos, o curso não se limitava apenas ao método de ensino expositivo, centrado na transmissão de referenciais teóricos. Pelo contrário, éramos capazes de construir coletivamente, a partir das apresentações dos colegas, as seções de diversas “intenções” de projetos de pesquisa, permitindo-nos assim incorporar essas reflexões em nossos próprios projetos.

No oitavo e último encontro, os pesquisadores ligados ao GPTeFE discutiram com os estudantes as estratégias de seleção e o funcionamento dos programas de pós-graduação em educação. O aspecto distintivo desta formação em projetos de pesquisa, que se destacou para mim, foi a possibilidade concedida aos participantes de entregarem seus projetos para análise e correção. Após um mês, ao término do curso de extensão, recebi meu projeto de volta com os devidos apontamentos necessários para submetê-lo a um novo processo de seleção.

De acordo com Melo Neto (1994), citado em Oliveira, Pereira e Silva (2017, p. 13), a extensão universitária é um trabalho social que se desenvolve em parceria com a comunidade. O autor ressalta a importância da devolução à comunidade dos resultados gerados pela atividade de extensão. Isso significa que o conhecimento produzido em conjunto com a comunidade deve ser compartilhado e aplicado em prol do desenvolvimento local. Essa devolução é vista como uma dimensão fundamental da extensão, onde a comunidade se torna beneficiária dos conhecimentos produzidos em conjunto.

Após a conclusão deste curso de extensão, minha vinculação com o GPTeFE intensificou-se progressivamente ao longo dos meses do ano de 2023. Solicitei ao Prof. Dr. Marcos Francisco Martins a permissão para participar das reuniões e estudos quinzenais do grupo. Com o decorrer do tempo, consegui realizar as correções necessárias e submeter meu projeto ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* – Mestrado em Educação - da UFSCar, mais especificamente na Linha de Pesquisa: Teorias e Fundamentos da Educação, *campus* Sorocaba (PPGE), de acordo com o edital 07/2023. Obtive aprovação em todas as etapas do processo seletivo, e atualmente estou devidamente matriculada no curso de mestrado, integrando a turma de 2024.

Os questionamentos acerca da formação de professores tem sido uma constante nas últimas décadas no contexto brasileiro. Não se sustenta mais a ideia de que um professor deva ser meramente um transmissor de conteúdo. Os novos educadores são chamados a serem indivíduos autônomos e reflexivos, capazes de ajustar seu componente curricular à realidade específica de uma determinada comunidade escolar.

No âmbito da formação, a pesquisa desempenha um papel crucial ao demonstrar aos futuros professores a importância de buscar constantemente novos conhecimentos. Nesse contexto, a inovação e a criatividade tornam-se imperativas diante de alunos que, por natureza, estão sempre ávidos por novos conteúdos. O curso de extensão, por sua vez, proporcionou-me a oportunidade de produzir questionamentos e ao mesmo tempo organizar os elementos práticos e teóricos para

a construção de uma pesquisa, especialmente na formulação de hipóteses a serem desenvolvidas e ampliadas. Destaco a importância da metodologia e das diversas possibilidades de tratamento metodológico, além de reconhecer o caráter inacabado, inerente à produção em torno de um tema específico, que está em permanente movimento.

A formação recebida durante minha participação no curso de extensão, tanto no contexto da minha formação inicial em arte quanto nas ações empreendidas no desempenho de funções administrativas em unidades escolares, me proporcionou a capacidade de analisar criticamente a produção existente em meu campo de estudos. Por outro lado, me permitiu contribuir para essa produção por meio da reflexão sobre minha própria prática.

Considerações finais

As análises das narrativas e as reflexões realizadas a partir da prática extensionista, revelam a importância dos conhecimentos teóricos e práticos no processo de elaboração de um projeto de pesquisa. Assim, o curso ofertado pelo GPTEFE, se apresentou como possibilidade de formação continuada, por meio da ação significativa de transformação social, não de caráter exclusivamente técnico e assistencial, mas como oportunidade de superação das desigualdades operadas na lógica socioeconômica vigente, por meio da democratização do conhecimento científicos, viabilizando a tomada de consciência pela apropriação da realidade concreta. Em defesa da unidade dessa formação, Saviani (2014) indica a necessidade de criação de uma rede de formação única, ancorada nas universidades públicas, a fim de livrar a educação básica das garras do baixo nível das escolas superiores privadas, que formam a maioria dos professores no Brasil. Neste sentido, as atividades extensionistas na universidade pública, tendo como foco a formação continuada, se apresentam como meio para a mudança, não somente no que se refere à especialização científica, mas como *locus* de desenvolvimento da práxis revolucionária.

Referências

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades.** 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez; CHAVES, Márcia. A relação universidade e sociedade: a "problematização" nos projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.1, p.144-167, dez. 2008.

GROPPO, Luís Antônio. MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à Pesquisa em Educação.** Campinas, Americana, SP: *Bisicalchin Editor*, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KOCHHANN, Andréa; DA SILVA, Maria Eneida; DE AMORIM, Maria Cecília Silva. **Extensão universitária acadêmica, processual e orgânica: um projeto de formação de professores.** Revista UFG, v. 18, n. 22, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/51563/25917>. Acesso em: 22 fev. 2024.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de; DA COSTA PEREIRA, Célia Maria Rodrigues. **Temas contemporâneos em educação: extensão, cidadania e tecnologia.** UFPE editora, 2018. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/162/160/464>. Acesso em 22 fev. 2024.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. **A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades.** Tese (UnB), Brasília – DF, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Cortez editora, 2007.

O PROFESSOR PESQUISADOR E AS CONTRIBUIÇÕES DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO COM PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE RESEARCH TEACHER AND THE CONTRIBUTIONS OF HIS PEDAGOGICAL PRACTICE TO TEACHING WITH RESEARCH IN BASIC EDUCATION

João Batista Monte de Oliveira³⁴³

Universidade Regional do Cariri, Crato, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Didática, Docência e Educação – GEPEDE

Cicera Sineide Dantas Rodrigues³⁴⁴

Universidade Regional do Cariri, Crato, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Didática, Docência e Educação – GEPEDE

Eunice Andrade de Oliveira Menezes³⁴⁵

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas: Didática, Docência e Educação – GEPEDE

Resumo

O estudo aborda a pesquisa como eixo da formação e da prática dos professores da educação básica a partir da questão: Como a relação ensino e pesquisa é vivenciada na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Tem por objetivo compreender como a prática pedagógica pode contribuir para a formação de professores pesquisadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino de Brejo Santo-CE. A proposta da investigação se insere no segundo eixo do Grupo de Estudos e Pesquisas: didática, docência e educação (GEPEDE), ambiência a qual os autores do escrito se vinculam, qual seja, Docência no ensino básico e no ensino superior, que toma a formação docente com o objetivo de contribuir para o ensino com pesquisa na educação básica. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, de acordo com seus objetivos, se caracteriza como explicativa e alinha-se com a pesquisa-ação. Quanto à metodologia de análise de dados, é orientada pela Análise Textual Discursiva (ATD), como preconizada por Moraes e Galiuzzi (2011) como meio de analisar os dados produzidos, tendo por procedimentos metodológicos a observação das práticas de pesquisa, a aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada, realizada com professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Brejo Santo. Espera-se como resultados a ampliação do nível de conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores participantes, de forma que o estatuto de professor-pesquisador possa ser compreendido como condição precípua para sua atuação profissional no contexto educacional em foco.

Palavras-chave: Ensino com Pesquisa. Prática Pedagógica. Professores Pesquisadores.

Abstract

The study approaches research as an axis of the training and practice of basic education teachers based on the question: How is the relationship between teaching and research experienced in

343 **João Batista Monte de Oliveira**, ORCID: 0000-0003-4006-3156. Universidade Regional do Cariri; Centro de Educação; Mestrado Profissional em Educação. Mestrando no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor da rede pública municipal de Brejo Santo-CE. Professor Supervisor do PIBID no subprojeto Pedagogia da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Membro do GEPEDE. Contribuição de autoria: escrita do estudo sob a orientação das coordenadoras do GEPEDE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6029694673267012> E-mail: jb.monte@urca.br

344 **Cicera Sineide Dantas Rodrigues**, ORCID: 0000-0002-7131-4707. Universidade Regional do Cariri; Centro de Educação; Curso de Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação ambos na Universidade Regional do Cariri. Coordenadora do GEPEDE. Contribuição de autoria: orientação na construção do estudo, mediante vínculo como orientadora de mestrado no MPEDU. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9202540752323983> E-mail: sineide.rodrigues@urca.br

345 **Eunice Andrade de Oliveira Menezes**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8383-5588>. Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará. Coordenadora do GEPEDE. Contribuição de autoria: orientação na construção do estudo, mediante vínculo como orientadora do GEPEDE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/900786859583902> E-mail: eunicemenezes@ufc.br

the pedagogical practice of teachers in the initial years of Elementary School? It aims to understand how pedagogical practice can contribute to the training of research teachers in the initial years of Elementary School in the public school system of Brejo Santo-CE. The research proposal falls within the second axis of the Studies and Research Group: didactics, teaching and education (GEPEDE), an environment to which the authors of the writing are linked, that is, Teaching in basic education and higher education, which takes the teacher training with the aim of contributing to teaching with research in basic education. This is a research with a qualitative approach, which, according to its objectives, is characterized as explanatory and aligns with action research. As for the data analysis methodology, it is guided by Discursive Textual Analysis (ATD), as recommended by Moraes and Galiazzi (2011) as a means of analyzing the data produced, with methodological procedures being the observation of research practices, the application of a questionnaire and a semi-structured interview, carried out with teachers from the initial years of elementary school in the municipal public education network of Brejo Santo. The results are expected to increase the level of scientific and pedagogical knowledge of the participating teachers, so that the status of teacher-researcher can be understood as an essential condition for their professional performance in the educational context in focus.

Keywords: Teaching with Research. Pedagogical Practice. Research Professors.

Introdução

Ao assumir a formação de professores na perspectiva do ensino com pesquisa estamos nos colocando como favoráveis a uma educação emancipatória e que provoca a autonomia dos docentes frente aos problemas que permeiam o ensino e suas implicações, instigando a resolução dos problemas do cotidiano escolar, embasados pela práxis que a pesquisa traz ao trabalho docente.

Nesta perspectiva, percebemos a necessidade de empreender uma crítica à racionalidade técnica que tem contornado as práticas pedagógicas contornadas pelo ensino tradicional, a educação bancária, tão criticada por Freire e presente na formação da maioria das pessoas, de caráter inválido e insuficiente. É preciso ir além e refletir sobre a importância da pesquisa como princípio orientador da prática docente.

Na educação básica a pesquisa não é incentivada e o professor é visto somente como um mero transmissor de conhecimento. Ao iniciar seu trabalho nessa área, poucos mantêm um elo com o universo acadêmico, seja por meio da pós-graduação lato ou stricto-sensu, de forma que o distanciamento desse profissional da universidade (lugar em que a pesquisa é mais vivenciada), tem sido uma realidade lamentável.

Entretanto, o professor acaba se esquecendo de que pode e deve incluir a pesquisa como eixo norteador do seu fazer docente, participando desse processo, refletindo "na" e "sobre" a prática, revendo sua própria atuação. A pesquisa promove ao professor possibilidades de interagir com os diversos contextos presentes no espaço escolar, ajudando-o a perceber que eles constroem o conhecimento e sua identidade docente dentro dessa dinâmica, no cotidiano da escola, nas relações entre os pares, na partilha de conhecimentos e de práticas de ensino.

Partindo de uma educação emancipadora, Freire (2022, p. 30) defende que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", visto que a práxis defendida por ele é envolta na dialogicidade, no ensino democrático, sendo a pesquisa um compromisso com a consciência crítica, pois ensinar exige criticidade, e a pesquisa se torna um caminho possível para a autonomia e emancipação dos sujeitos, já que "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (Freire, 2022, p. 28).

Considerando o exposto, surge a questão central dessa investigação: Como a relação ensino e pesquisa é vivenciada na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Ancoramos o tema deste trabalho na formação de professores, sendo seu objeto de estudo centrado nas práticas pedagógicas e o objetivo geral compreender como a prática pedagógica pode contribuir para a formação de professores pesquisadores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Brejo Santo-CE.

A metodologia está alicerçada na abordagem qualitativa, de caráter explicativa conforme o objetivo. É uma investigação constituída por uma pesquisa bibliográfica que auxilia no aporte teórico em autores como André (2012, 2016), Corazza (2022), Demo (2015), Freire (2022), Ludke (2009, 2012), Stenhouse (1975) e Zeichner (1993), que trazem, sob ângulos diferenciados, as contribuições da pesquisa na formação do professor-pesquisador. Metodologicamente, a Análise

Textual Discursiva (ATD) foi o método escolhido por suas potencialidades hermenêuticas de se compreender o fenômeno educativo enfocado.

O trabalho segue estruturado com a seguinte configuração: introdução com a delimitação da temática, objeto de estudo e objetivo da pesquisa, seguido pelo aporte metodológico escolhido. Logo após, fazemos a discussão teórica e, como desfecho, as considerações finais.

Aporte teórico-metodológico

A proposta da investigação se insere no eixo Docência no ensino básico e no ensino superior do Grupo de Estudos e Pesquisas: didática, docência e educação (GEPED), ambiência a qual os autores do escrito se vinculam. Dessa forma, o estudo estabelece uma relação direta com os escopos do grupo ao tratar da formação docente com o objetivo de contribuir para um ensino com pesquisa na prática docente desenvolvida no âmbito da educação básica pública.

Tratando-se de uma pesquisa do campo educacional, a abordagem qualitativa estabelece uma relação direta com o contexto da escola básica, a qual viabiliza uma interação entre os constituintes desta comunidade, fazendo com que seja viável identificar os processos da problemática a ser estudada, que permeiam o cotidiano escolar, e que, quase sempre, devido ao fato de se tornarem parte da rotina de uma determinada realidade escolar, passam despercebidos pelos próprios envolvidos na pesquisa.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa torna-se o procedimento mais adequado para compreender como a prática docente, juntamente com a formação continuada no ensino básico, podem contribuir para formar professores pesquisadores nesse nível de ensino, na medida em que o ensino com pesquisa seja estimulado e colocado em prática nas salas de aula, principalmente das escolas públicas do país.

A metodologia aplicada neste trabalho alinha-se com a pesquisa-ação, pois baseia-se na ação prática, na qual os pesquisadores e os sujeitos implicados na problemática investigada, estão envolvidos diretamente na situação, mantendo uma relação de cooperação (Thiollent, 1988) para que os resultados da pesquisa sejam alcançados.

A pesquisa acontecerá no município de Brejo Santo, no estado do Ceará, localizado na região do Cariri. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a cidade apresenta população de 51.090 habitantes distribuídos em um território de 654.658Km². Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade registrou o índice de 92,5%.

Na rede pública, a cidade conta com 16 estabelecimentos de educação infantil, 41 de ensino fundamental e 4 destinados ao ensino médio, sendo 1 desses 4 na modalidade EJA. O município também conta com um campus da Universidade Federal do Cariri (UFCA), que oferta os cursos de Pedagogia, Biologia, Química, Física, Matemática e Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática, atendendo a educação superior.

O universo estudado compreende docentes da rede pública municipal, que se constituem como os sujeitos e colaboradores da pesquisa. Por não ser possível realizar a pesquisa com o quantitativo total de professores da cidade, estabelecemos como amostra os professores atuantes no 4º ano do nível fundamental de 3 escolas localizadas na sede do município.

Definidos a abordagem, o método, o contexto do campo e os sujeitos da pesquisa, partimos para as técnicas de produção de dados, que envolverão o questionário para obtenção de dados de identificação do participante, a entrevista semiestruturada para a produção de dados e observação das práticas de pesquisa do professor na sala de aula.

Sob o viés de valorização da interação dos sujeitos com o meio, a Análise Textual Discursiva (ATD) foi o método escolhido, tendo por base o que Moraes e Galiazzi (2011, p. 11) definem como um método que permite "reconstruir conhecimentos existentes sobre o tema investigado", permitindo a análise de textos para produzir novas compreensões sobre os fenômenos a serem investigados, aprofundando com teóricos que ancoram o assunto abordado.

Sob esse prisma é possível afirmar que a ATD ajuda na transformação do pesquisador, o qual se percebe em constante mudança durante o processo da análise dos dados, já que, conforme Moraes e Galiazzi (2011), ele

(...) consegue refletir sobre seu processo de transformação ao longo das análises, dá-se por conta de que sua própria identidade está se reconstruindo (...). Em síntese, o pesquisador também se reconstrói como pesquisador e

sujeito durante as análises. É o que denominamos a metamorfose do pesquisador (Moraes e Galiuzzi, 2011, p. 191).

Na condição de sujeitos que ressignificam o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, é indispensável ao professor atrelar a pesquisa à sua prática pedagógica, alicerçado em situações do cotidiano escolar, de maneira a ressignificá-la, tornando assim a própria formação e práxis docente um objeto de investigação.

Resultados e discussões

Entendemos que a educação pela pesquisa só será possível por meio de um novo pensar diante das concepções de ensino e aprendizagem, do papel do professor, conhecimento e pesquisa, a partir de reflexões acerca dessas questões durante o processo de formação inicial, continuada e prática dos professores.

É impossível falar em professor pesquisador sem citar Lawrence Stenhouse (1975), pois ele foi praticamente pioneiro nessa abordagem. Para ele, a pesquisa no ambiente escolar deveria envolver, além dos professores, os estudantes e a comunidade, o que ele passou a chamar de pesquisa-ação. Portanto, a pesquisa em sala de aula deve ser voltada para a prática. Não é um trabalho acadêmico e puramente teórico. É preciso valorizar a pesquisa que se faz do fazer e para melhorar o fazer do professor ou de outros profissionais.

Stenhouse (1975) estimulou a pesquisa na Educação Básica, mas alertava para o fato de que o professor também deveria se preocupar com o currículo escolar. Para ele, esse processo aconteceria através da reflexão de cada profissional sobre sua prática docente cotidiana. Não podemos ser simplesmente meros transmissores de conteúdos pré-estabelecidos, mas sim sujeitos que pensam e analisam criticamente seu ofício. O professor que busca ser um professor pesquisador, aprende a desenvolver um trabalho mais autônomo, propondo um currículo que tem uma visão para os problemas do dia-a-dia e assim passa a ter mais sentido para os alunos como também para os próprios educadores.

Zeichner (1993) compreende que o conhecimento não é exclusivo das universidades que "pensam" a construção dos saberes e passa a direcionar o olhar para as práticas dos professores que podem contribuir com a melhoria da educação no ensino básico. Ele traz o professor como investigador, numa postura investigativa de nortear os alunos a construir o conhecimento.

No Brasil, os estudos de Demo (2015) nos fazem pensar sobre a importância da educação pela pesquisa e o seu papel na construção do conhecimento. Ressalta ainda que é preciso "educar pela pesquisa" e que esta é "condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana" (p. 2). Ele entende a pesquisa como "questionamento reconstrutivo", por isso o "fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa" (p. 7) é tão necessário para uma educação emancipatória.

Ludke (2009) defende a pesquisa na educação básica e diz que é possível realizá-la nesse ambiente. Ela também sustenta a ideia de não desmembrar a pesquisa científica da que é realizada na escola. Ludke admite que é preciso que as escolas tenham melhores condições para a prática de pesquisa, mas também assegura que isso não é motivo para impedir sua realização.

Outrossim, Corazza (2022) emerge como uma figura inovadora que desafia o consenso nacional enraizado na concepção restritiva de que a pesquisa educacional se restringe ao âmbito da pós-graduação. Essa perspectiva, ao longo do tempo, gerou um mito corrosivo que fragmenta a comunidade educacional em duas castas distintas: de um lado, uma seleta parcela de intelectuais responsáveis pela pesquisa, e, de outro, uma vasta massa de professores relegados ao papel exclusivo de transmissores do conhecimento.

O cerne da argumentação de Corazza (2022) repousa na proposição e defesa enérgica da ideia inovadora de pesquisa-docência. Sua abordagem desafia o paradigma estabelecido ao desmistificar a premissa de que a pesquisa é uma prerrogativa exclusiva dos estratos acadêmicos mais elevados. Ao introduzir a perspectiva de pesquisa-docência, ela não apenas desmantela o mito da dualidade, mas propõe uma síntese inovadora e necessária entre a pesquisa e o ato de ensinar.

Para André (2012), a formação do professor pesquisador pode contribuir como uma das possibilidades de melhorar a educação, mesmo afirmando que o cotidiano do professor é bastante complexo e preenchido de várias atividades, o que acaba distanciando-o de atividade de pesquisa, porém isso não pode anular o poder de investigação dos professores.

Formar professores pesquisadores deve ser uma possibilidade pensada não apenas na formação inicial, mas também na formação contínua dos professores. André (2016) nos lembra que essa proposta deve ser efetivada nos processos de formação, mas que é necessário traçar outras metodologias.

Não basta querer formar professores pesquisadores e continuar fazendo o que se costuma fazer habitualmente. (...) Temos de repensar as práticas de formação, levando em conta os princípios da aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais" (André, 2016, p. 22).

A pesquisa na formação inicial do professor é muito importante. Segundo Lüdke (2012)

(...) é necessário introduzir o futuro professor no universo da pesquisa, em sua formação inicial e também na formação continuada, garantindo assim a possibilidade de exercício do magistério de maneira muito mais crítica e autônoma. Isso é fácil de afirmar e propor, e muito difícil de realizar. O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável (Lüdke, 2012, p. 51).

Ao assumir uma postura de professor pesquisador em sala de aula, o professor tem a oportunidade de mostrar ao aluno que o conhecimento é dinâmico e vivo, e que ele é sempre construído e reconstruído socialmente, não ignorando a riqueza de saberes que eles trazem. Nesse sentido, Freire (2022) diz

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fizesse se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2022, p. 30-31).

Todo esse processo da formação do professor pesquisador, trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Diante desse contexto, a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que liga o processo educativo à prática reflexiva.

Ressignificar a educação, a partir das salas de aula, é realmente urgente e necessário. Logo, o professor, parte integrante deste processo, precisa continuar estudando, principalmente para se atualizar e se manter em aprendizagem permanente. Vale salientar que quando o professor realiza o seu trabalho entrelaçado com a pesquisa, muitas aprendizagens e trocas vão surgindo entres todos os envolvidos no ambiente escolar, construindo um processo educativo com uma base mais fortalecida em saberes. Por isso, é preciso estarmos atentos para o objeto da pesquisa para que ele seja válido e eficaz na sua proposta, edificando o processo formativo, para que de fato seja transformador da realidade.

Considerações finais

Formar o professor como pesquisador para atuar na educação básica é um desafio a ser superado, pois é preciso que a pesquisa também seja constante no universo escolar e não apenas acadêmico, como ocorre comumente. Portanto, pensar pesquisa e sua importância na conjuntura da educação básica depende da forma que se deu a formação docente dos professores, das oportunidades e possibilidades, assim como também do tempo e espaço para o seu desenvolvimento como futuro professor pesquisador.

Dessa maneira, propor desenvolver pesquisa no espaço escolar é necessário e até mesmo urgente, pois trabalhar com viés da pesquisa possibilitará reflexões e tomadas de decisões sobre os diversos problemas existente nesse ambiente educacional, como indisciplina, violência na escola, problemas relacionados ao processo cognitivo, entre outros, nos fazendo perceber que discutir sobre pesquisa em educação não é tão simples e deve ser conduzida com responsabilidade.

Observando essas questões, podemos dizer que é preciso efetuar práticas formativas que preparem os docentes para atuar nessa perspectiva, fazendo com que o professor desperte sua atenção para a pesquisa desde o início de sua formação e a coloque em prática, considerando a realidade em constante movimento e urgência de se ter profissionais voltados a uma nova forma de trabalho, por isso, é importante pesquisar a práxis dos professores e sua intencionalidade no fazer pedagógico dos docentes atuantes na educação básica.

Referências

ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas-SP: Papirus, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Uma Ideia de Pesquisa que faz a Língua Educacional Gaguejar: pesquisa-docência da diferença contra o mito das castas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, 2022.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: cidades e estados**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/brejo-santo.html>. Acesso em 11 jan. 2024.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez. 2009. 118p.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

DESAFIOS E SENTIMENTOS EM DECOLONIALIDADE: O HIATO E O ESTAR JUNTO CONSTRUINDO DIÁLOGOS ENTRE A FAINDI/UNEMAT E O LEAL

CHALLENGES AND FEELINGS IN DECOLONIALITY: THE HIATO AND BEING TOGETHER BUILDING DIALOGUES BETWEEN FAINDI/UNEMAT AND LEAL

Elizabeth Ângela dos Santos³⁴⁶

Universidade do Estado de Mato Grosso, Juara, MT, Brasil
Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal – LEAL

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira³⁴⁷

Universidade do Estado de Mato Grosso, Juara, MT, Brasil
Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal – LEAL

Amanda Pereira da Silva Azinari³⁴⁸

Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil
Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal – LEAL

Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira³⁴⁹

Universidade do Estado de Mato Grosso, Juara, MT, Brasil
Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal - LEAL

Resumo

O texto aborda a temática da Formação Inicial de Professores Indígenas e sua correlação com o LEAL - Laboratório de Estudos e Pesquisas da Diversidade da Amazônia Legal destacando as experiências vividas em tempo pandêmico e a criação de um projeto de pesquisa em curso, o qual busca identificar os desafios no processo de formação docente indígena na UNEMAT, Faculdade Indígena Intercultural, curso de Pedagogia Intercultural. As reflexões se ancoram na produção de materiais autorais por parte dos professores ministrantes de eixos temáticos do curso e na condução metodológica em diálogos, na resistência da permanência no curso, nos processos interculturais como complexos da própria vida e na proposição decolonial.

Palavras-chave: Educação Superior. Pedagogia Intercultural. Formação Docente.

346 **Elizabeth Ângela dos Santos**, ORCID: 0000-0001-8733-8255. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT; Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Estadual Paulista – UNESP) Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Professora efetiva da UNEMAT. Membro do grupo de pesquisa LEAL e do grupo de pesquisa IMAGO. Contribuição de autoria: escrita do texto, revisão e normas do evento. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1580632206941214>
E-mail: profabethjuara@unemat.br

347 **Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira**, ORCID: 0000-0001-5949-7590. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT; PPGE CII - Programa de Pós-graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Programa de Pós-Graduação em Educação - UNEMAT) Vice-líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisa da Diversidade da Amazônia Legal - LEAL (CNPq). Doutora em Educação pela UFRGS. Mestra em educação pela UFMT. Pedagoga e Bióloga pela UNEMAT. Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso. Contribuição de autoria: escrita do texto e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2684741900451188>
E-mail: waldineiaferreira@unemat.br

348 **Amanda Pereira da Silva Azinari**, ORCID: 0000-0001-9345-0219. Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso; E.E. Comendador José Pedro Dias; PPGE Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT) Doutoranda em Educação pela UFMT. Bolsista CAPES Doutorado Sanduiche na UPN do México. Mestra em Educação UNEMAT, Membro do grupo de pesquisa LEAL e do GEPForDoc. É professora da rede estadual de educação de MT. Bolsista Capes Doutorado. Contribuição de autoria: escrita do texto, revisão e normas do evento. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5715242066736015>
E-mail: amanda.azinari@unemat.br

349 **Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira**, ORCID: 0000-0001-8733-8255. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT; PPGE CII - Programa de Pós-graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Programa de Pós-Graduação em Geografia - UNEMAT) Líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisa da Diversidade da Amazônia Legal - LEAL (CNPq). Doutora, Mestra e Graduada em Geografia. Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGE) e PPGE CII - Programa de Pós-graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Contribuição de autoria: escrita do texto e revisão. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5019828060804740> *E-mail:* leal@unemat.br

Abstract

The text addresses the theme of Initial Training for Indigenous Teachers and its correlation with the LEAL-Laboratory of Studies and Research on Diversity in the Legal Amazon, highlighting the experiences lived during the pandemic and the creation of an ongoing research project, which seeks to identify the challenges in the indigenous teacher training process at UNEMAT, Intercultural Indigenous Faculty, Intercultural Pedagogy course. The reflections are anchored in the production of authorial materials by professors teaching the thematic axes of the course and in the methodological conduct in dialogues, in the resistance of remaining in the course, in intercultural processes as complexes of life itself and in the decolonial proposal.

Keywords: University education. Pedagogy Intercultural. Teacher Formation.

Introdução

O texto aborda a temática da Formação Inicial de Professores Indígenas e sua correlação com um grupo de docentes formadoras do LEAL – Laboratório de estudos e pesquisas da diversidade da Amazônia Legal, que atuam/atuaram no curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural da UNEMAT, destacando as experiências vividas em tempo pandêmico e a articulação com o projeto de pesquisa originado dessas demandas formativas cujo título é “Acompanhamento e Diálogos Decoloniais na Educação Escolar Indígena junto aos Licenciados em Pedagogia Intercultural da Unemat” institucionalizado junto UNEMAT, campus de Juara.

O LEAL – Laboratório de estudos e pesquisas da diversidade da Amazônia Legal (CNPq) é um grupo de pesquisa que foi idealizado no ano de 2010 por um grupo de professoras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, que estão engajadas em pesquisas e atividades extensionistas que enfocam a Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Escolar Indígena, Educação e Relações Raciais, Gênero e Sexualidade na Educação, todas dentro do contexto da região da Amazônia Legal.

O grupo de pesquisa tem contado com financiamentos de importantes instituições de fomento como Capes e MEC para o desenvolvimento de diversos projetos que tem impactado de forma positiva estudantes e professoras e professoras de comunidade Indígenas, Tradicionais, Quilombolas e dos centros urbanos.

Nesse sentido, a pesquisa em andamento aqui apresentada esta inserida no contexto do LEAL em sua linha de pesquisa sobre Educação Escolar Indígena e tem como objetivo compreender o lugar de pedagogas e pedagogos interculturais na aldeia de origem e na escola de atuação profissional, acompanhando o lugar da atuação docente, as articulações etnopolíticas nas aldeias e os desafios da prática docente em sala de aula.

Com esse texto buscamos identificar os desafios mais intensos no processo de formação docente indígena no curso de Pedagogia Intercultural a partir dos relatos das formadoras e de alguns/as pedagogos/as egressos/as. As reflexões se ancoram na produção de materiais autorais por parte das professoras e dos professores ministrantes de eixos temáticos do curso e na condução metodológica em diálogos, na resistência da permanência no curso, nos processos interculturais como complexos da própria vida e na propositura decolonial.

A UNEMAT, desde 2001 trabalha com a formação inicial no ensino superior com os povos indígenas, porém o curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural iniciou-se em 2012, antes havia apenas o curso de Licenciatura Intercultural, com formação de três áreas (Matemática e Ciências da natureza, Linguagens e Ciências Sociais), e estas objetivam na formação inicial para atender os anos finais do ensino fundamental e médio.

Anterior a formação em Pedagogia Intercultural, o desenvolvimento da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, em relação à formação para atuar em salas de aulas das aldeias, contava com a formação de professores/as indígenas, nos magistérios interculturais. Foi com a luta do movimento indígena juntamente com esses professores/as oriundos dos Magistérios Interculturais que se constituiu uma equipe interinstitucional para pensar junto aos povos indígenas e propor cursos superiores específicos à professores/as indígenas.

Os cursos de Licenciaturas específicos para indígenas na UNEMAT, se organizam no tempo universidade e no tempo aldeia/comunidade. A formação inicial se dá em 05 anos, procura atender os princípios da formação específica e intercultural, com aportes metodológicos dialógicos, de pesquisa colaborativa e vivências em práticas pedagógicas decolônias. É uma formação complexa e em movimento de aprendizagens e trocas que se dão entre acadêmicos/as, docentes, comunidades indígenas. Essa estrutura metodológica consubstanciada pelo diálogo foi abalada, pois, o estar

junto em vivências constantes no tempo aldeia e no tempo universidade sofreu um hiato, e ao mesmo tempo os sentimentos, os sonhos foram invadidos pelo medo, inseguranças e distanciamentos de diferentes dimensões. O hiato a que nos referimos se trata do tempo pandêmico do Covid 19, principalmente, em 2020 e 2021.

Foi preciso tomar decisões, e, é dentro deste sentimento que em diálogo com os acadêmicos e acadêmicas, comunidades indígenas, gestão, docentes da universidade retomamos as atividades da formação inicial no Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural. Um desafio! Uma resistência coletiva! Retomamos-a em uma organização de aulas remotas específicas.

Assim, o texto que ora apresentamos é resultado da pesquisa em andamento que esta vinculada ao grupo de pesquisa LEAL e possibilitou que sentimentos e afetos fossem construídos em dois tempos existências, o tempo do distanciamento e o retorno do estar junto.

Aspectos metodológicos

A pesquisa se insere dentro da abordagem qualitativa (Minayo, 2007), associada ao estudo narrativas (auto) biográficas (Ferraroti, 2010) em forma de cartas. Busca trazer memórias e experiências docentes (quando atuando em sala de aula), articulando com memórias e reflexões da formação do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural.

A pesquisa se dará como uma formação também, ou seja, haverá estudos da equipe de pesquisadores parte deste projeto e encontros midiáticos; formação de grupo de WhatsApp com os egressos da primeira e da segunda turma e, posteriormente, um canal de comunicação dialógica com o uso de redes sociais, encontros via meet.

O projeto se encontra em andamento e já foi apresentado as/aos participantes da pesquisa, assim como, as intenções de pesquisa. Já foi solicitadas que os licenciados e licenciadas em Pedagogia escrevam uma carta, apontando o lugar e os desafios no campo da experiência didática e o que faltou na formação dentro do curso de Pedagogia Intercultural, quais são os desafios mais intensos nas salas de aula, com as crianças dos anos iniciais.

De acordo com Sousa e Almeida (2012), ao escreverem e ao narrarem suas experiências e desafios, tecem a identidade e, ao mesmo tempo, compreende-se como nos tornamos professores/as. De tal forma, conectam-se, em memória, reflexões da graduação e as conectividades com a experiência vividas na docência. A terceira etapa reúne elementos para a elaboração de possíveis intervenções com formação continuada para esses professores/as.

Formação de professoras/es indígenas em/no Mato Grosso

Para falarmos de formação de professores/as indígenas precisamos retomar um pouco da história e de movimentos que ocorreram neste *lócus* de formação. Um movimento que se dá em diferentes processos de contato, escolarização, entre outros. Não há como expressar a formação de professores/as nos dias atuais sem rememorar uma extrema mudança nos modos de viver, mas acima de tudo na constituição de re-existência dos povos originários.

Uma re-existência porque quando os portugueses invadiram o Brasil colocaram em ação várias políticas entre elas a da escolarização como um instrumento 'civilizatório/assimilatório' e inicialmente, coube as missões religiosas realizar esse trabalho pela via catequética tornando-os amáveis e dóceis, tirando-lhes a alma originária, uma assepsia linguística, cultural e cosmológica. Nesta reflexão, ainda que generalizada, o fazemos por reconhecer que a grande maioria das experiências estavam rebuscadas desse objetivo.

Assim, é preciso mencionar que o contato com os povos indígenas no estado de Mato Grosso se dá em diferentes tempos, mas segundo Secchi (1997) as primeiras escolas dentro das aldeias de Mato Grosso ocorrem no início do século XIX com as missões salesianas junto ao povo Bororo. Um contínuo do que acontece por todo o país. Conforme Tomazello e Canavarros (2009), o trabalho dos Salesianos junto aos Boe-Bororos teve início no ano de 1904 junto aos Xavantes, em 1954.

No Utiariti, os Jesuítas da Missão Anchieta, atuaram com os povos Apiaká, Kawaiweté/Kayabi do rio dos Peixes, Rikbatksa, Haliti-Paresi, Myky, Irantxe/Manoki, Nambikwara e Enawenê -Nawê.

Mas, ainda assim, há uma ruptura de uma experiência de ensino, pois o sujeito 'professor' que é uma categoria não indígena, é assumido pelo indígena. Compreendemos que este indígena, não se tornou branco, mesmo assumindo esta categoria social-profissional dentro da aldeia. O estar professor, produz reivindicações de direito e de re-existência no *lócus* do mundo escolarizável, no sentido de tomar o seu lugar próprio.

Movimentos explodem no Brasil e estado de Mato Grosso na década de 70, na busca de direitos da educação própria, específica e intercultural. Nesse bojo, o estado de Mato Grosso se desponta com várias experiências de formação de professores/as que inclui indígenas.

Conforme Grando (2016) um dos projetos de formação de professoras e professores indígenas desenvolvidos foi o Projeto GerAção que foi implementado em 10 polos em regiões estratégicas. Foram projetos para atender professores/as em geral, principalmente os de zona rural, mas “havia a presença de professores indígenas, como os Tapirapé de Santa Terezinha no Inajá I e Inajá II, assim como também professores Karajá, Xavante e de outras etnias do Parque Nacional do Xingu no Projeto GerAção” (Queiroz, 2013,p.48).

O Projeto TUCUM, é uma ação específica para a Formação de Professores indígenas com habilitação ao Magistério, foi realizado entre 1995 a 1999, com a abrangência de 16 municípios do Estado de Mato Grosso (QUEIROZ, 2013, p.49).

Projeto Xingu/Urucum Pedra – Brillhante, é também um Projeto de Formação de Professores Indígenas no Xingu, portanto, específico e intercultural, tem seu início em 1994, finalizando em 2005. Conforme Troncarelli (2021) esse projeto foi realizado com recurso da Fundação Rainforest da Noruega juntamente com outros parceiros, de instituições governamentais e não governamentais, entre elas o Instituto Socioambiental e a Secretaria de Estado de Educação, uma experiência de formação de professores iniciada pela Fundação Mata Virgem e AVA — Associação Vida e Ambiente, no entanto, a partir de 1996 passou a ser desenvolvida pelo Instituto Socioambiental (ISA).

O projeto Hayô é também uma outra experiência de formação de professores/as indígenas para atuar nas escolas das aldeias, e é na modalidade Magistério para atuação nos anos iniciais. O memo iniciou em 2005 e terminou em 2010, participaram da formação 280 professores indígenas. De acordo com site do estado o ‘Projeto Haiyô’ – Formação de Professores Indígenas para o Magistério Intercultural, teve como objetivo habilitar 300 professores indígenas para o exercício do magistério este atendeu os povos Tapirapé, Myky, Arara, karajá, Cinta-larga, Guató, Chiquitando e Zoró, que ainda não foram contemplados e dos povos Nambikwara, Kaiabi, Paresi, Munduruku, Apiaká, Rikbaktsa, Irantxe, Bororo e Xavante, demanda não atendida com o Projeto Tucum.

Antes de 2001 e depois com o ensino superior de formação de professores/as indígenas, algumas palavras deram sentido a essas formações entre elas ensino específico e intercultural.

A re-existência vivida e encarnada por anos em cursos de formação em constância intercultural é impactada sem aviso pela pandemia do Covid 19, os momentos de estar junto em etapas de formação presencial e em etapas de formação denominadas de intermediária foram suspensas abruptamente e é este fenômeno que estamos denominando de hiato na formação. Ou seja, o distanciamento, a fenda corpórea sentida.

O distanciamento imposto pela pandemia: reiventando o cotidiano

Estamos utilizando a palavra distanciamento sob o viés das prerrogativas da Organização Mundial da Saúde, mas também, o distanciar no sentido do estar longe, em hiato do campo da formação docente, ao menos pensada enquanto vivência presencial em dois distintos tempos, o da aldeia/comunidade e o tempo universidade.

Espaços caros e incorporados de dialogicidade, de processos de escuta, oralidade e de negociações interculturais. Esses tempos/espacos foram tomados pelo hiato do não encontro, e pelo hiato dos encontros midiáticos. Conforme legislação ensino remoto e/ou para nós da faculdade Indígena Intercultural ensino remoto específico.

Mas por que hiato? E aí explicamos que diz respeito a uma fenda do nosso corpo, porque nos abriu e essa abertura que não foi querida ou construída, impiedosamente, roubou-nos muito e em complexidade, roubou-nos o tempo do estar juntos, das vivências de e/em compartilhamentos coletivos de escutas, da estada em outras aldeias indígenas no tempo aldeia/comunidade e no tempo universidade como planejado, apartou-nos dos parentes, da vida e pela morte. Um hiato sentido na carne, no pensar, no viver.

Para a escrita dos cadernos pedagógicos, foi preciso mobilizar equipe de professores/as formadores, foi preciso dialogar sobre o diálogo, sobre a escrita em diálogo.

De que diálogo estamos falando? Enfim, de muitos, e entre eles do diálogo epistemológico e do diálogo intercultural e decolonial nos escritos pedagógicos que reverberam em diálogos outros presentes nos encontros sentidos em distância.

Essa rede de pensadores em diálogo e discussões procuraram elaborar um material que se quer decolonial e intercultural a partir das experiências e pesquisas junto aos acadêmicos, docentes e comunidades indígenas. O distanciamento produziu efeitos de diálogos mediados por aparelhos, textualidades escritas.

O estar junto: tecendo conexões e processos formativos

O estar junto no sentido da plenitude do encontro entre corpos, mentes e almas foi possibilitado em momentos de etapa intermediária emergencial no final do ano de 2021 e início de 2022, especialmente, na última etapa de formação. O que causaria a chegada da universidade dentro das aldeias num período pandêmico, de perdas de parentes, de perda da esperança, de fome e doenças? Os olhares e sorrisos, às vezes, choros nos abraços e apertos de mão produzidos pelos nossos corpos em movimento nos diziam que estávamos ao encontro com a esperança por dias melhores. Tanto nós, formadoras e formadores da FAINDI, quanto as pessoas das comunidades indígenas atendidas sentiam-se e relatavam com seus corpos e vozes nem sempre faladas, sobre a importância da esperança e deste encontro amoroso.

[...] na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sóciohistórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. (FREIRE, 1996, p. 11).

O encontro foi sendo fortalecido pelos laços de afeto antes estabelecidos durante toda uma trajetória formativa desde que a primeira autora assume a função de coordenação pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural em 2016. Movimentos tecidos entre contradições burocráticas, políticas e administrativas de um espaço pouco reconhecido como a FAINDI que inaugura a modalidade de formação no país. Isso é evidenciado na ausência de uma política efetiva da universidade em assumir a proposta de formação de professores e da população indígena como uma política interna da universidade, com recursos específicos para esse processo.

Ainda assim, o retorno ao campus da UNEMAT de Barra do Bugres por acadêmicos e acadêmicas dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas nos inundaram naquele julho de 2022 de uma única certeza, de que era preciso continuar, de que haviam diversos corpos e mentes tomados pelo desejo de formar-se. O formar-se nesse contexto revela aspirações sempre muito coletivas. Desde o ingresso sempre anunciado com o apoio das lideranças das aldeias que assinam as cartas de intenções em conjunto com o candidato ao vestibular específico. Isso nos ensina que todo o processo formativo só tem sentido nesse emaranhado de fios da formação, da comunidade, da escola indígena, do movimento indígena que demanda pelos aspectos trabalhados durante todo o curso.

Este estar junto retomando e reocupando os espaços da universidade pelos corpos dos e das estudantes e de docentes formadores e formadoras foi nos demonstrando que a educação é um processo relacional. Estas relações são fortalecidas nos encontros, especialmente, presenciais.

A pandemia criou o hiato e nós construímos o Projeto de Pesquisa para compreender esse fenômeno

O projeto de pesquisa denominado "Acompanhamento e diálogos decoloniais na Educação Escolar Indígena junto aos licenciados em Pedagogia Intercultural da UNEMAT" foi institucionalizado via campus da UNEMAT de Juara, onde a maior parte das autoras possuem vinculação profissional enquanto docentes formadoras efetivas.

Embora o projeto esteja vinculado ao campus da UNEMAT de Juara, devido à ausência de um status e autonomia próprias da FAINDI considerando a ausência de professores efetivos lotados na Faculdade, a intenção da proposta é para realizar o mapeamento onde estão os profissionais pedagogos e pedagogas que obtiveram formação pela UNEMAT, e ainda identificar onde e em que a Universidade pode contribuir para a continuidade de formações/discussões sobre a Educação Escolar Indígena e os processos de ensino e aprendizagem, dentro da proposta pensada e vivida junto aos egressos e egressas do curso de Pedagogia Intercultural.

Assim, o projeto de pesquisa que surge após estes impactos pandêmicos e outros desafios vividos no decorrer da formação inicial, pretende, por meio da pesquisa qualitativa, com uso de cartas memórias, contactar os egressos da Pedagogia Intercultural e saber onde estão atuando, o que estão fazendo, se tiveram acesso a formações continuadas *scrito sensu* e/ou *lato sensu*. Pretende-se

saber, ainda, quais têm sido os maiores desafios na atuação docente, daqueles que estão atuando efetivamente nos anos iniciais, gestão, e outros espaços apontados nas narrativas.

O projeto encontra-se em fase de estudos e levantamentos bibliográficos e em momentos de reuniões com a equipe de pesquisadoras para organização das atividades junto aos egressos/as na construção de cartas e de narrativas a respeito da formação, os desafios do exercício profissional, bem como, as potencialidades e ações pedagógicas decoloniais presentes em suas práticas educacionais.

Considerações finais

A pesquisa aqui compartilhada explorou os desafios e sentimentos envolvidos no processo de decolonialidade que atravessou a formação de professoras e professores indígenas, especificamente no contexto da Faindi/Unemat e grupo de pesquisa LEAL. Nesse sentido podemos afirmar que a luta é coletiva e comunitário e que o hiato é passível de ser superado através de um esforço mútuo de compreensão e de construção de diálogos decoloniais que rompam com o modelo de educação colonial e eurocêntrico.

Ao trazer as experiências e epistemologias indígenas como central no processo formativo tem-se como objetivo possibilitar que estas professoras e professores sejam agentes de mudança em suas comunidades promovendo práticas educativas descolonizadas.

Referências

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In: NÓVOA, Antônio. FINGER, Mathias. (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação.* Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Edição: 29 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

QUEIROZ, Ricardo Moreira de; et al. A caracterização dos Espaços Não Formais de educação científica para o ensino de ciências. *In: FACHÍN-TERÁN, Augusto; SANTOS, Saulo César Seiffert. (Orgs.) Novas perspectivas de ensino de ciências em Espaços Não Formais amazônicos.* Manaus: Ed. UEA Edições, 2013, Pp. 145-155

SECCHI, Darci. Cem anos depois: escolas indígenas em Mato Grosso. *In: CEI/MT. Urucum jeni-papo e giz: a educação escolar indígena em debate.* Cuiabá: CEI/MT, 1997.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. *In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede.* Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012. P29-31.

TOMAZELLO, M. G. Carneiro; CANAVARROS, E.T. Os missionários salesianos e a educação escolar indígena em Mato Grosso: um século de história. **Revista Educação Pública.**v. 18 n. 36 p. 181-197 Cuiabá. jan./abr. 2009.

TRONCARELLI, Maria Cristina. **Urucum, Pedra Brilhante - Projeto Yrykum Itaenyfuk: Onze anos de formação de professores indígenas do Território Indígena do Xingu 1994-2005.** E-book. Cuiabá-MT: Carliane e Caniato Editorial, 2021.

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA DE QUÍMICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

TEACHING KNOWLEDGE AND PRACTICES: PEDAGOGICAL TRAINING IN THE CHEMISTRY DEGREE IN FEDERAL INSTITUTE OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY OF CEARÁ

Silvany Bastos Santiago³⁵⁰

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ce, Brasil

Aline Mendes Mota³⁵¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ce, Brasil
NUPED

Resumo

Os saberes e as práticas pedagógicas delinham o presente projeto, as visões dos discentes a respeito das disciplinas pedagógicas e a formação dos docentes, são aspectos relevante a que se propõe a investigação. Para nortear o desenvolvimento dessa pesquisa esboçam-se os objetivos: geral, compreender como os professores das licenciaturas de Química e Matemática de um campus do IFCE, sem a formação pedagógica formal, elaboram sua competência para o trabalho docente; e os específicos: investigar quais as expectativas dos alunos das licenciaturas em relação às disciplinas didáticas; caracterizar as concepções pedagógicas e as práticas dos professores bacharéis e investigar as dificuldades dos professores em relação à sua formação pedagógica e sua prática. Quanto à metodologia o estudo se classifica com descritivo e fenomenológico que terá como intuito descrever determinada população, conhecendo suas metodologias e compreendendo suas práticas dentre outros propósitos. Autores como Tardif (2014), Pimenta (2009) Lacerda (2018), dentre outros, embasarão a investigação. Espera-se compreender as práticas pedagógicas dos docentes bacharéis e sugerir o grupo de estudo para formação continuada aos docentes e discentes sobre a formação pedagógica, para "ser professor e tornar-se professor".

Palavras-chave: Saberes. Docência. Práticas. Pedagógicas. Concepções.

Abstract

Pedagogical knowledge and practices outline this project, students' views regarding pedagogical disciplines and teacher training are relevant aspects to which the investigation is proposed. To guide the development of this research, the following objectives are outlined: general, to understand how teachers of Chemistry and Mathematics degrees on an IFCE campus, without formal pedagogical training, develop their competence for teaching work; and specific ones: investigating what the expectations of undergraduate students are in relation to teaching subjects; characterize the pedagogical conceptions and practices of bachelor's teachers and investigate the teachers' difficulties in relation to their pedagogical

training and their practice. Regarding methodology, the study is classified as descriptive and phenomenological, which will have the purpose of describing a certain population, knowing their methodologies, and understanding their practices, among other purposes. Authors such as Tardif (2014), Pimenta (2009) Lacerda (2018), among others, will support the investigation. It is hoped to understand the pedagogical practices of teachers with a bachelor's degree and suggest a study

350 **Silvany Bastos Santiago**, ORCID: 0000-0002-4396-9634. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ce, Brasil. Mini- currículo: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora adjunta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação em Ciências e Matemática (UFC). Líder do grupo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Docente (NUPED) – IFCE MARACANAÚ. Contribuição de autoria: orientação na pesquisa. ID Lattes: 8128196166798668.

351 **Aline Mendes Mota**, ORCID: 0009-0006-9926-8665. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ce, Brasil. Mini currículo: Possui ensino-médio-segundo-grau pelo Colégio Tiradentes (2018). Tem experiência na área de Linguística. É graduanda em Química pelo IFCE, campus Maracanaú – Ce. Faz parte do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Docente (NUPED) – IFCE MARACANAÚ. ID Lattes: 1680940867317026.

group for continued training for teachers and students on pedagogical training, to "be a teacher and become a teacher".

Keywords: Knowledge. Teaching. Practices. Pedagogical. Conceptions.

Introdução

O presente trabalho insere-se no campo das pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Docente (NUPED) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Maracanaú. O NUPED tem como objetivos de contribuir para a qualidade científica e tecnológica das áreas de atuação do grupo, auxiliar na articulação da relação ensino, pesquisa e extensão dentro da estrutura curricular dos cursos do IFCE campus Maracanaú; estimular a publicação dos resultados das pesquisas em eventos, revistas e periódicos e contribuir para a qualidade científica e tecnológica dos projetos cadastrados.

Dentre as linhas de pesquisa possui a de Formação e Práticas Docentes em Contextos de Ensino nas Licenciaturas. A linha discute e propõe alternativas para a formação inicial e continuada de professores com o propósito inicial no ensino de Matemática e Química, posteriormente abrangerá outras licenciaturas no IFCE. Tem o propósito de fomentar investigações dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação em diversos níveis de ensino, desenvolvendo e analisando práticas pedagógicas criativas e inovadoras, promovendo a Educação Científica, analisando questões curriculares considerando as demandas da contemporaneidade.

É um grupo recente, portanto, a pesquisa está em andamento. Formado por docentes, técnicos e alunos da Licenciatura em Química e Matemática. O desafio é constante, pois, a instituição IFCE tem um histórico de cursos técnicos e tecnológicos. Os cursos superiores surgiram em grande escala a partir da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A cultura da pesquisa está em elaboração, e outra temática se faz necessária para a reflexão, é que muitos professores são bacharéis e lecionam nos cursos das licenciaturas.

O propósito da pesquisa é conhecer o "professor bacharel", na sua experiência no exercício do "saber ensinar", algumas constatações percebem-se no cotidiano docente no IFCE, "eu sou engenheiro civil e de repente, me vi professor", "eu sou engenheira química e estou aprendendo a ser professora". A essas afirmativas agregam-se as visões dos alunos universitários. É comum ouvir as conversas entre eles: "o professor sabe muito o conteúdo, mas não saber passar, melhor dizendo, não tem didática". "O professor sabe a matéria, mas não sabe ensinar".

As asserções incidem sobre o professor em ação e os seus conhecimentos próprios à sua atuação em contexto de mediação. Fazem emergir o "ser professor" do ensino superior e uma lacuna faltando, no caso, a sua formação pedagógica (LACERDA, 2018). Os objetos da pesquisa, têm um ponto de interseção, as disciplinas pedagógicas. Como os discentes percebem a importância das disciplinas pedagógicas para a sua formação de professor? Até que ponto os "docentes bacharéis", que não tiveram a formação pedagógica, elaboram sua competência docente? De que modo os docentes que não tiveram a formação formal para a docência aprendem a ensinar? Como os saberes da formação dos professores bacharéis interferem na sua ação em sala de aula?

Em face a essas inquietações e refletindo sobre como organizar o conhecimento, nesta pesquisa foram elaborados objetivos para norteá-la:

Objetivo geral:

- Analisar o desenvolvimento didático dos professores bacharéis, no âmbito da Licenciatura em Química de um campus do IFCE, mesmo sem uma formação pedagógica formal, como eles elaboram competências essenciais para o trabalho docente.

Especificamente busca-se:

- Caracterizar as concepções pedagógicas e as práticas dos professores bacharéis.
- Mapear como sucede a integração entre a atuação em sua atividade profissional específica e a profissão da docência.
- Investigar as dificuldades dos professores em relação à sua formação pedagógica e sua prática.

Os saberes da docência e sua identidade

A docência é o trabalho dos professores que desempenham suas funções que vão além da sala de aula. O professor deve ter um bom conhecimento sobre a disciplina e como explicá-la, na prática integra diversos saberes com os quais o corpo docente estabelece diferentes relações. Tardif (2014) apresenta considerações a respeito dos saberes dos docentes, ele admite que os professores têm um saber plural estratégico, entretanto, desvalorizado. Argumenta que existe uma diferenciação entre os professores que estão lá na ponta do processo educativo, em sala de aula, e os que produzem os conhecimentos, porventura, os primeiros são menos valorizados, dos que estão no dia a dia com os seus alunos.

Tardif (2014) considera que os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem ser tidos como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea. Os saberes são "estoques de informações" inovados e reproduzidos pela comunidade científica e possíveis de serem utilizados em diversas práticas sociais, culturais, econômicas e técnicas.

Os educadores e os pesquisadores considerados como, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e produção de saberes sem relação nenhuma entre si. Acentua Tardif (2005) que mesmo limitando a relação de transmissão de conhecimentos pelo corpo docente que tem uma função tão importante quanto da comunidade científica e os docentes devem ser considerados como o grupo produtor de saberes.

Os saberes docentes não se reduzem apenas a transmissão dos conhecimentos já constituídos, eles podem ser saberes oriundos da formação profissional, das ciências da educação, transmitidos pelas instituições de formação de professores, e esses conhecimentos se transformam em uma tecnologia de aprendizagem. Os saberes da experiência do professor são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva. A prática do ofício na escola, na sala de aula e a socialização profissional fortalecem os saberes da experiência.

A prática pedagógica mobiliza diversos saberes que são os saberes pedagógicos e apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação educativa.

Além dos saberes pedagógicos Tardif (2014) apresenta os saberes curriculares e saberes experienciais, o primeiro refere-se aos discursos, objetivos e métodos e conteúdo a partir deles as instituições escolares selecionam como modelos de cultura escolar. Os saberes experienciais são desenvolvidos pela experiência dos professores no exercício de sua profissão baseado em seu trabalho cotidiano e conhecimento de seu meio.

A prática docente e os saberes dos professores fazem parte de sua identidade profissional, que no dizer de Veiga (2012) é uma construção que ultrapassa a vida profissional desde o momento da escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais.

A identidade profissional é construída a partir da significação social da profissão, da constante desses significados, e de práticas que devem ser inovadas pelas necessidades da realidade (Pimenta, 2009). O professor e o seu trabalho se transformam nos desafios cotidianos, no inusitado e visa a transformação da realidade a partir das necessidades práticas de um contexto social.

Aporte teórico-metodológico

A pesquisa será desenvolvida pela líder do grupo e uma estudante membro, para desenvolver os propósitos da pesquisa que são: analisar o desenvolvimento didático dos professores bacharéis, no âmbito da Licenciatura em Química do IFCE Campus Maracanaú, mesmo sem uma formação pedagógica formal, como eles elaboram competências essenciais para o trabalho docente. E especificamente, caracterizar as concepções pedagógicas e as práticas dos professores bacharéis; mapear como sucede a integração entre a atuação em sua atividade profissional específica e a profissão da docência; investigar as dificuldades dos professores em relação à sua formação pedagógica e sua prática.

Classifica-se como uma pesquisa descritiva e fenomenológica que terá como objetivo descrever determinada população, conhecendo suas metodologias e compreendendo suas práticas dentre outros propósitos. Identificar-se-á uma pesquisa fenomenológica, apesar de não se constituir uma tarefa simples, mas de muito aprendizado.

A pesquisa fenomenológica "busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências" (Gil, 2010, p. 39). O objeto é o próprio fenômeno tal como se apresenta à consciência, ou seja, o que aparece, e não o que se pensa ou se afirmar a seu respeito. É importante que o pesquisador deixe de lado tudo que ele já conhece a respeito do fenômeno que está sendo investigado. A pesquisa fenomenológica ajusta-se a problemas que se refere à experiência vivida no dia a dia das pessoas.

O campo da investigação será no IFCE, Campus de Maracanaú, com 10 professores que lecionam no Curso de Química, licenciandos e bacharéis. Os pesquisadores serão a líder do grupo de pesquisa NUPED e inicialmente, a participação de uma estudante membro do grupo e no decorrer da pesquisa agregar-se-á demais membros da linha de pesquisa Formação e Práticas docentes em contextos de Ensino nas Licenciaturas. As etapas de pesquisa estão assim definidas:

- 1ª etapa: revisão bibliográfica para o entendimento do objeto de estudo.
- 2ª etapa: elaboração de entrevista semiestruturada.
- 3ª etapa: coleta de dados – serão coletados através de entrevistas.
- 4ª etapa: análise dos dados - deve-se reduzir tudo que é acidental nas entrevistas, que não seja o objeto da pesquisa para ir ao que é essencial.
- 5ª etapa: transcrição das entrevistas e categorização dos termos para análise de conteúdos deles.
- 6ª etapa: discussão dos dados.
- 7ª etapa: elaboração do relatório final e divulgação.

Neste momento, os pesquisadores estão elaborando as entrevistas, com o objetivo de analisar o desenvolvimento didático dos professores bacharéis, no âmbito da Licenciatura em Química do IFCE Campus Maracanaú, e é intenção fomentar uma mentalidade de pesquisa no ambiente do IFCE.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LACERDA, Cecília Rosa. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

A DIMENSÃO ÉTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

THE ETHICAL DIMENSION IN INITIAL TEACHER TRAINING: A DOCUMENTARY ANALYSIS

Isabele Barbosa da Silva Monteiro³⁵²

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Joyce Duarte de Carvalho³⁵³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS

Resumo

O trabalho apresenta pesquisa em andamento sobre a inclusão da ética profissional docente na formação inicial dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sob esse viés, o referencial teórico utilizado contemplou as dimensões: do conceito de ética e moral (CORTINA & MARTÍNEZ, 2005; VÁZQUEZ, 2001; LA TAILLE, 2006); da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (HOFFMAN, 1970; SANTOS, 2018; PAIM, 2016); da epistemologia do professor, do ofício docente e das teorias curriculares da formação inicial (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2012). Trata-se de um exame teórico, do tipo documental, de cunho qualitativo, que recorreu a análise de conteúdo (GIL, 2010) na produção dos dados. Os documentos examinados foram constituídos pela legislação específica da formação docente no Brasil (Resoluções CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006; CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015; CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019). Os resultados dessa aproximação inicial evidenciam que as previsões curriculares abrangem, de maneira superficial e insuficiente, os conteúdos de ética e moral no domínio do ofício do professor e, por conseguinte, tampouco preveem componentes que promovam de modo articulado e sistemático o desenvolvimento e o aprimoramento da ética docente. Além disso, os documentos legais analisados explicitam uma regressão no que tange à recorrência do termo ética e ao significado a ela atribuído.

Palavras-Chaves: Ética Profissional Docente; Formação Docente; Currículo.

Abstract

The objective of this study is to analyze the inclusion of professional teaching ethics in the initial training of teachers in Early Childhood Education and the Initial Years of Elementary School. Under this view, the theoretical approach used in our research includes the dimensions: the concept of ethics and morals (CORTINA & MARTÍNEZ, 2005; VÁZQUEZ, 2001; LA TAILLE, 2006); Kohlberg theory of moral development (HOFFMAN, 1970; SANTOS, 2018; PAIM, 2016); the epistemology of the teacher, the teaching profession and the curricular theories of initial training (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2012). In view of this, this is a qualitative documentary type of research under the aegis of the content analysis method (GIL, 2010). The documents analyzed will be constituted by the specific legislation on teacher training in Brazil (Resolutions CNE/CP no. 1, of May 15, 2006; CNE/CP no. 2, of July 1, 2015; CNE/CP no. 2, of December 20, 2019). The results of our investigation found that the curriculum and pedagogical project of the Pedagogy course analyzed covers superficially and insufficiently the contents of ethics and morals in the field of the teacher's profession and, therefore, does not provide curricular components that promote in an ar-

352 **Isabele Barbosa da Silva Monteiro**, ORCID: 0009-0008-7632-0322. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação Mestranda em Educação com ênfase em Formação de Professores pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada Summa Cum Laude em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Contribuição de autoria: Autora principal, cujo encargo correspondeu a realização da pesquisa de modo integral (levantamento bibliográfico, coleta de dados, análise e discussão). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960878078422371> E-mail: isabelebarbosa@alu.ufc.br

353 **Joyce Duarte de Carvalho**, ORCID: 0000-0001-9342-4707. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UECE. Contribuição de autoria: Autora colaboradora, cuja contribuição correspondeu à revisão textual. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0851914486500007> E-mail: joyce.carvalho@aluno.uece.br

articulated and systematic way the development and improvement of teaching ethics. Furthermore, the investigated legal documents demonstrated a regression in what regards the recurrence of the term ethics and the meaning attributed to it.

Keywords: Professional Teaching Ethics; Teacher Training; Curriculum.

Introdução

No Brasil, quando o tema em vigor corresponde à profissão docente, a discussão centra-se em saberes e competências referentes aos aspectos didáticos, técnicos e científicos do ofício do professor (Estrela; Caetano, 2012; Macedo; Caetano, 2020; Rios, 2018; Bertin; Mainardes, 2023). Contudo, é raro encontrar, no âmago de tais debates e estudos, a inclusão explícita de questões relacionadas à dimensão ética da profissão docente.

Nesse contexto, apesar da significância da ética docente, Macedo (2018) ressalta que a temática da ética profissional docente, mais especificamente dos professores da Educação Infantil e do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda se trata de uma "mata epistemológica virgem" a ser explorada e conhecida. Sob esse viés, nosso estudo busca contribuir com a expansão e exploração da seara da ética profissional docente.

Em vista disso, o presente trabalho aborda pesquisa de mestrado em andamento no âmbito do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sobre a dimensão ética da profissão docente. Nesse domínio, a partir do arcabouço teórico explicitado neste escrito, nos orientamos pelo seguinte problema de pesquisa: de que maneira a ética profissional docente tem sido incluída nas previsões curriculares para formação de professores da Educação Básica?

Nesse encadeamento, designamos como objetivo discutir a inclusão da ética profissional docente na formação inicial dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio da análise das previsões legais que instituíram, nos últimos dezoito anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, precisamente as Resoluções CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006; CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015; CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

Ética e docência

Ao delinear a respeito da ética profissional docente, é fundamental evidenciar uma distinção preliminar entre os conceitos de ética e moral e elucidar a concepção adotada pela investigação. A esse respeito, uma descrição satisfatória das terminologias-chave no campo da moralidade recorre à associação de perguntas centrais aos vocábulos.

Nesse sentido, Cortina & Martínez (2001, p. 22, tradução nossa) elucidam que "a pergunta básica da moral seria, então, 'o que devemos fazer?', enquanto a questão central da Ética seria melhor 'por que devemos?', quer dizer, 'que argumentos endossam e sustentam o código moral que estamos aceitando como guia de conduta?'" Yves de La Taille (2006), por outro lado, alega que a ética está relacionada com a pergunta "que vida quero viver?", dado que todas as respostas possíveis são de cunho subjetivo e exigem que o emissor da pergunta atribua sentido e significado à própria vida e detenha ao menos senso de identidade no decorrer de seu percurso vital. Já para Vázquez (2001), a ética expressa-se na reflexão crítica sobre o caráter normativo e o factual da moral. Em síntese, "identificamos no plano ético as motivações que explicam as ações no plano moral" (LA TAILLE, 2006, p. 51).

Nossa definição, portanto, é correspondente à intersecção das perguntas dos nossos autores, ou seja, tanto consideramos a incumbência da ética de refletir sobre a moral e suas instâncias, como também a de analisar as motivações e as atribuições de significado para as atitudes e decisões, isto é, o que leva alguém a tomar como válido determinado código moral (CORTINA & MARTÍNEZ, 2005).

Isto posto, partindo dos questionamentos propostos por La Taille para chegar à emissão de um juízo ético, podemos atestar que a constituição de uma ética profissional docente, fazendo um paralelo direto com as proposições do autor supracitado, exigiria as seguintes reflexões: "que professor eu quero ser?" e/ou "para que/ por que ser professor?" (instituição de identidade e sentido na profissão docente). Dessa forma, os processos de construção e de reformulação contínuos de respostas para essas indagações correspondem ao transcurso do desenvolvimento e aprimoramento da ética profissional docente.

Ética profissional docente

Cortina e Martínez (2005) alegam que uma das tarefas da ética, além da constituição de fundamentações para seus princípios de ação, é a elaboração de alternativas para aplicação destes na orientação da conduta do indivíduo nos diferentes contextos de sua existência. Contudo, "é preciso levar em conta que cada tipo de atividade tem suas próprias exigências morais e proporciona seus próprios valores específicos" (idem, p. 147). Para alcançar com êxito tal fim, os autores ressaltam que é necessário verificar qual a contribuição intrínseca de cada atividade humana para sociedade e quais valores e normas devem ser integrados a elas para que suas colaborações possam ser efetuadas. Então, é nesse sentido que o ofício do professor, conforme os benefícios que presta à sociedade, detém princípios e hábitos que lhes são próprios, cuja aplicação e vivências adequadas permitem que ele cumpra com êxito suas designações e responsabilidade, não somente do ponto de vista pedagógico, mas também humano.

Contudo, cabe destacar que, conforme Cortina e Martínez (2005, p.155), "a ética individual é insuficiente, porque a boa vontade pessoal pode, no entanto, ter consequências ruins para a coletividade". Isso nos revela que a existência e a construção de uma ética profissional, especialmente docente, é indispensável para que o campo educacional não se veja exclusivamente refém da motivação individual de cada professor, haja vista que os docentes são, antes de mais nada, seres humanos e, portanto, sua vida é perpassada por uma série de oscilações emocionais, afetivas, cognitivas e corporais.

A esse respeito, Nóvoa (1992) presta-nos sua contribuição ao afirmar que "a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas" (p. 24). Por conseguinte, para que os docentes tenham permanentemente internalizado no seio de sua consciência os objetivos de sua profissão para traçar uma norma de conduta condizente com estes, é necessário que sua formação forneça subsídios teóricos e prático-reflexivos para que esse professor desenvolva artifícios de autoavaliação diante das inúmeras situações de seu cotidiano que exigem uma reflexão crítica e imediata para tomada de decisão.

No que tange aos objetivos da docência, Cortina e Martínez se referem às metas de uma atividade como "bem interno". Para eles, bem interno da docência consiste em transmitir a cultura e formar pessoas críticas. Posto isso, uma vez determinada a finalidade de sua atividade, de acordo com os autores, o professor "não pode propor-se uma meta qualquer, mas a que lhe é dada, a que confere sentido e legitimidade social a sua ação" (2005, p. 156). A partir da determinação do propósito social do seu ofício, é incumbência da ética profissional aplicada verificar, para orientar a conduta do professor, quais virtudes e valores proporcionam a efetivação do bem interno da profissão docente (CORTINA & MARTINEZ, 2005).

Em vista disso, a ética profissional como saber do professor se faz indispensável. Nessa percepção, Tardif (2012) pondera que o código deontológico da profissão docente deve ser constituído primordialmente pelo julgamento dos pares incorporado aos conhecimentos resultantes de pesquisas pedagógicas. Em busca da discussão sobre esse plano deontológico, Tardif formula o conceito de *consciência profissional do professor*. Para explicitar sua definição, o autor argumenta que o professor deve "perseguir, conscientemente, objetivos intencionais, tomar decisões consequentes e organizar meios e situações para atingi-los" (2012, p. 208). Portanto, um docente seleciona suas condutas e abordagens partindo de intenções e razões predispostas, tendo fundamentações e justificativas para sua ação profissional. E é justamente essa determinação do educador de "O que? Como? Para quê?", essas racionalizações de seus critérios e parâmetros que constituem a consciência profissional do professor.

Aprimoramento moral e formação docente

Ante as considerações explicitadas, calha esclarecer as condições necessárias para o aprimoramento moral e o concomitante desenvolvimento da consciência profissional do professor. Nesse âmbito, conforme Nahra (2012), o aprimoramento moral está relacionado com três fatores decisivos: "a) aos princípios que nós usamos para guiar nossos julgamentos e nossas ações; b) ao nosso conjunto de motivações e; c) as ações em si mesmo" (p. 57). A autora ainda concebe que qualquer aprimoramento moral somente é conquistado a partir da educação, haja vista que uma boa formação moral auxilia na superação das tendências egocêntricas. Assim sendo, o aprimoramento moral contempla não somente um aperfeiçoamento estrutural-cognitivo, mas também o robustecimento

dos princípios norteadores do pensamento e comportamento moral, das alegações e justificativas que os impelem e dos atos morais.

Para tanto, sob o viés de Lawrence Kohlberg, como o desenvolvimento moral implica necessariamente no surgimento de novas operações lógicas, o que incita o aprimoramento moral é o oferecimento de oportunidades para que o sujeito desenvolva e aperfeiçoe suas estruturas cognitivo-estruturais por meio da geração de conflitos (SANTOS, 2018). Nesse âmbito, um conflito ou desequilíbrio cognitivo-moral ocorre "quando a perspectiva cognitiva de uma pessoa não é mais capaz de enfrentar determinado dilema moral" (DUSKA & WHELAN, 1994, p. 60).

A nível de reflexão o que nos interessa na teoria kohlbergiana é o princípio de provocar conflitos para que os sujeitos sejam retirados da sua zona de conforto moral. Porque é justamente partindo desse pressuposto que identificamos que, para promover o aprimoramento moral, a formação inicial docente deve proporcionar essa inquietude moral, incitando conflitos de cunho teórico que exijam formulações racionais cada vez mais rigorosamente estruturadas.

Outrossim, convém aludirmos a algumas advertências feitas por Kohlberg a respeito de sua teoria do desenvolvimento moral. A primeira delas é que "o sujeito não pode compreender o raciocínio moral de um estágio posterior àquele em que se encontra" (DUSKA & WHELAN, 1994, p. 59). Esse aspecto em particular nos é caro, haja vista que, numa perspectiva de que a formação inicial do professorado deve aguçar (criar oportunidades para que seja possível) o aprimoramento cognitivo e moral; de modo concomitante, é impreterível que haja um avanço na estruturação do pensamento e da lógica dos sujeitos para que possam aperfeiçoar suas moralidades.

Por conseguinte, seria improficuo se a formação de professores trouxesse em sua estrutura disciplinas isoladas, que ora focassem no desenvolvimento cognitivo e ora no moral, tratando dessas duas questões em seus projetos políticos pedagógicos e em seus currículos de modo dissociável. Isso porque, uma vez que Kohlberg tenha comprovado o desenvolvimento cognitivo seja um dos requisitos, mesmo que não seja o único, para o aprimoramento moral (PAIM, 2016), é necessário que ambos sejam igualmente valorizados e estimulados de modo articulado e intrínseco.

Para tanto, os docentes teriam que adquirir uma boa base teórica de conceitos primordiais no campo da ética e da moral para que tivessem condições de refletir e debater sobre tais assuntos. Por esse motivo, a grande questão desta pesquisa é investigar se as diretrizes para formação dos professores preveem oportunidades teóricas e/ou práticas para vivenciar tais conflitos, reflexões e desconfortos morais, haja vista que essas são as condições para que ocorra o aprimoramento moral individual. Além disso, segundo Nahra (2012), o aprimoramento moral inclui a maturação dos princípios éticos e das motivações dos sujeitos, o que nos leva a verificar se e como tais previsões curriculares estão incluindo valores e preceitos morais básicos que são requeridos pela profissão docente de modo a contribuir com o robustecimento das estruturas cognitivas e morais dos professores.

Percurso metodológico

Buscamos analisar as previsões curriculares e documentais que regem a formação inicial dos professores, nos últimos dezoito anos, a respeito dos processos de desenvolvimento e aprimoramento de uma ética profissional docente, a partir dos significados e sentidos atribuídos por essa documentação à ética docente, bem como seus princípios norteadores e do perfil profissional que se pretende formar. À vista disso, para concretizar essa investigação, nos debruçamos sobre as Resoluções CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, as quais representam a evolução legal das diretrizes curriculares para formação docente no Brasil.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental, cujo tratamento dos dados se serve de uma abordagem qualitativa e da técnica da análise de conteúdo que, de acordo com Gil (p. 67), "visa descrever de forma objetiva, sistemática e qualitativa o conteúdo manifesto da comunicação". Isto posto, como a análise de conteúdo permite "compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações" (Severino, 2013, p. 106-107) e como concebemos o currículo como um ser falante e dinâmico, a análise de conteúdo nos concede a possibilidade de dar conta de nossa "visão crítica e dinâmica da linguagem" (Franco, 2003, p. 14).

O estudo, conforme recomenda Franco (2003), abrange diferentes unidades de análise, de modo complementar e sistemático, dentro do mesmo contexto, a fim de que nossa investigação seja mais completa e rigorosa. Nesse âmbito, nossa pesquisa contempla as seguintes unidades de registro: a) a palavra (especialmente no que se refere a utilização de termos como "ética", "moral" e seus sinônimos; não somente no sentido de indicar a recorrência dos vocábulos nos documentos,

mas também o padrão de contexto em que eles aparecem); b) o tema (no que tange ao modo com o qual são tratadas determinadas unidades de sentido, como por exemplo, examinar qual o significado é atribuído às temáticas "ética profissional docente", "princípios educativos", "valores profissionais", etc.); c) o item (no sentido de estabelecer uma análise comparativa dos sentidos atribuídos aos nossos descritores em cada documento quando se trata de ética profissional).

Posto isso, nosso sistema de categorização compreende: a) o conceito de ética e moral evidenciado nos documentos; b) os princípios norteadores, referentes ao tipo de profissional que se pretende formar e as competências que buscam potencializar; c) a presença de conteúdos sobre moral e ética profissional na formação inicial docente.

Resultados e discussões

Para sistematizar e facilitar a visualização da nossa análise documental comparativa, elaboramos o Quadro 1, nele destacando as categorias adotadas com o fito de evidenciar a presença e a abordagem da dimensão ética da profissão docente nos conceitos fundamentais para formação docente.

Quadro 1 - Recorrência dos descritores correspondentes às unidades de registro da pesquisa

CATEGORIA	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019
RECORRÊNCIA DO RADICAL "ÉTIC"	Seis	Dez	Cinco
RECORRÊNCIA DO TERMO MORAL	Ausente	Ausente	Ausente
RECORRÊNCIA DO TERMO "PRINCÍPIOS"	Cinco	Catorze	Onze
RECORRÊNCIA DO TERMO "VALORES"	Duas	Seis	Sete

Fonte: elaborado a partir do exame do *corpus* documental da pesquisa.

Os dados anotados no Quadro 1 evidenciam que, quanto à recorrência das unidades de registro, a Resolução mais recente, a de 2019, demarcou o menor índice da presença do radical "étic", manteve a ausência do vocábulo "moral", reduziu a recorrência do termo "princípios" em comparação à Resolução de (2015) e expandiu a utilização de "valores". Entretanto, para além da mera incidência das expressões selecionadas para análise, é importante investigar o modo com o qual são tratadas as unidades de sentido, a fim de sistematizar nossa análise comparativa dos sentidos atribuídos aos nossos descritores em cada documento quando se trata de ética profissional.

Quadro 2 - Síntese da análise das unidades de sentido - tema e item, conforme Franco (2003)

CATEGORIA	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019
CONCEPÇÃO SOBRE ÉTICA	Ética intrínseca à noção de valor e de princípios fundamentadores. Além disso, em alguns contextos do documento, aparece vinculada à ideia de compromisso e responsabilidade ou como dimensão do desenvolvimento do indivíduo.	Ética intrínseca à noção de valor, como algo a ser construído e apropriado, que se relaciona com o próprio currículo, visto que o documento o define como "conjunto de valores". Além disso, indica que o exercício profissional docente é permeado pela dimensão ética.	Ética como princípio inato para utilização de tecnologias digitais e como posicionamento em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta.

<p>ÉTICA NA DOCÊNCIA E NA FORMAÇÃO INICIAL</p>	<p>A docência é construída em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento (p.1, 2006)</p>	<p>A docência envolve conhecimentos, conceitos, princípios e objetivos que se desenvolvem na construção e apropriação de valores éticos. Conforme o documento, compreender a formação dos professores como projeto ético é um pressuposto para estruturação de uma sociedade pautada na justiça, na democracia, na emancipação dos sujeitos e na valorização da diversidade. Por isso, a formação inicial deve incluir discussões referentes às questões éticas que perpassam o contexto do exercício profissional docente.</p>	<p>A docência é o cumprimento de competências previstas legalmente, que incluem a ética como princípio para tomada de decisões, para utilização de tecnologias digitais e para o cuidado individual e coletivo.</p>
<p>ÉTICA NAS PREVISÕES PARA O ESTUDANTE</p>	<p>O estudante deve conviver com repertório plural de informações, habilidades e conhecimentos, os quais serão consolidados em sua atuação profissional, fundamentada em princípios éticos e sensibilidade afetiva e estética.</p>	<p>O estudante deve deter um conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano, incluindo a compreensão da dimensão ética do desenvolvimento dos educandos.</p>	<p>Prescrição de competências gerais e específicas, as quais focalizam na eficiência e na produtividade sob uma abordagem tecnicista e conteudista, que incluem valores indispensáveis a serem desenvolvidos para o bom desempenho.</p>
<p>ÉTICA NO PERFIL DO EGRESSO</p>	<p>O egresso deve estar apto a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.</p>	<p>O egresso deve estar apto a atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.</p>	<p>Não há previsões para o perfil do egresso. Somente as competências gerais a serem apropriadas pelos docentes.</p>

Fonte: elaborado a partir do exame do *corpus* documental da pesquisa.

No que concerne ao conceito de ética, embora a Resolução de 2019 seja um progresso em relação à recorrência, o significado de "ética" mencionado por ela consiste numa regressão, uma vez que a conceituação do termo é correspondente a princípios inatos aos docentes, os quais podem ser utilizados em contextos específicos, conforme o documento. Essa concepção demonstra uma percepção utilitarista da ética, o que significa que ela não é encarada como uma dimensão da docência, mas como uma habilidade a ser exercida quando necessário. Ela é considerada, por exemplo, como a habilidade de cortar papel, que é uma habilidade que o professor tem, mas que ele não executa o tempo todo de modo intrínseco à sua conduta profissional; apenas quando é demandado. Nesse sentido, a Resolução de 2015 engloba a ética de maneira razoável, ao considerá-la como uma dimensão da docência, a ser construída e relacionada com o currículo, o qual é orientado por um conjunto de valores que é constituído a partir da ética profissional docente. Já a Resolução de 2006 é um tanto limitada porque aborda a ética como um voluntarismo ingênuo ou como uma predisposição vocacional, isto é, como sendo uma escolha do professor que é influenciada pela intensidade de seu compromisso com a docência.

No que se refere à ética nos princípios norteadores, na concepção de docência e formação inicial, a Resolução 2019 representou um retrocesso à medida que atribui ao trabalho docente um caráter tecnicista por meio do domínio de competências e que menciona a ética sob esse viés utilitário. A Resolução de 2015, por sua vez, expressa uma compreensão satisfatória da docência por afirmar que o desenvolvimento de suas finalidades, conhecimentos e princípios dependem da construção e apropriação de valores éticos. Ademais, concebe a formação docente como um projeto ético necessário para construção de uma sociedade justa e democrática, o qual exige, portanto, a inclusão de discussões referentes às questões éticas que perpassam o contexto do exercício profissional na formação inicial. A Resolução de 2006 apenas cita que a docência envolve valores éticos e estéticos, mas, no decorrer do documento, não se dedica, nem implicitamente, a especificar em que consistem tais valores.

Sobre o tipo de profissional que se pretende formar, ou seja, as incumbências para os estudantes e o perfil do egresso, a Resolução de 2019 sequer menciona a ética em suas especificações, somente enumera competências a serem apropriadas pelos futuros docentes. A esse respeito, a Resolução de 2015 alega que os estudantes do curso devem compreender a dimensão ética do desenvolvimento humano e que os egressos devem ser aptos a atuar com ética e compromisso, fitando a construção de uma sociedade equânime. Além disso, dentre os documentos analisados, é o único que prevê a necessidade das questões atinentes à ética comporem a formação inicial, articulando os saberes acadêmicos, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. Por fim, a Resolução de 2006, sobre a ética, tem a mesma previsão que a Resolução de 2015 e assume que o estudante deve conviver com um amplo repertório de conhecimentos e habilidades a serem consolidados numa atuação profissional, fundamentada em princípios éticos.

Considerações finais

A pesquisa apresentada, ainda em fase inicial de desenvolvimento, buscou examinar a inclusão da ética profissional docente em dispositivos legais recentes acerca do currículo destinado a formação inicial dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, a formação do pedagogo. Constatamos que a ética é uma dimensão intrínseca à profissão docente, devendo ser considerada uma competência, isto é, conjunto de habilidades indispensável para formação e para atuação do professor.

Apesar de ratificarmos a relevância da ética profissional docente, verificamos que as DCNs de 2019 para formação docente consistiram numa regressão no que tange à inclusão da dimensão ética na formação inicial dos professores, visto que, além de apresentar a menor recorrência do termo "ética" dentre as resoluções examinadas, aborda a ética de modo superficial e utilitarista. Portanto, a pesquisa constatou que as previsões legais, no que se refere à inclusão da ética profissional docente na formação inicial docente, são insuficientes e insatisfatórias, visto que não abordam a ética como tema transversal e tampouco como competência profissional.

Em vista disso, este estudo sinaliza para o campo da formação de professores que é necessário tornar a temática do desenvolvimento da ética profissional docente uma das pautas de sua agenda política de proposições para reformas para formação docente. Ademais, a exploração acadêmica deste assunto deve ser expandida e explorada, em vista da quantidade reduzida de pesquisas dedicadas ao tema.

Referências

BERTIN, Méris Nelita Fauth; MAINARDES, Jefferson. **Ética na docência**: revisão de literatura. Revista Exitus, Santarém/PA, vol. 13, p. 01-30, 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 5 dez. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Dis-

ponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 dez. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE-CPN22019.pdf. Acesso em: 5 dez. 2023.

CORTINA, Adela & MARTÍNEZ, Emilio. **Ética**. Madrid: Akal, 2005.

DUSKA, Ronald & WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994.

ESTRELA, M. T.; CAETANO, A. P. **Reflexões sobre a formação ética inicial de professores**. Revista Interações, [S. l.], v. 8, n. 21, 2012. DOI: 10.25755/int.1532. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1532>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2 ed. 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMAN, Martin L. **Desenvolvimento moral**. Nova York: John Wiley & Sons, 1970.

KOHLBERG, Lawrence. (1971). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away it in the study of moral development. Em T.S. Mischel (Ed.). Cognitive Development and Epistemology. New York: Academic Press. In: SANTOS, José Carlos dos. **Psicologia e desenvolvimento moral da pessoa**. Mariana: Gráfica e Editora São Viçoso, 2018.

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: Macedo, L. de. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.136.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele. **A ética, a ética profissional e a educação**. vol. 1. Curitiba: CRV, 2018. 114 p.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele.; CAETANO, Ana Paula Viana. A Ética como Competência Profissional na Formação: o pedagogo em foco. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 42, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/56078>. Acesso em: 7 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NAHRA, Cinara. Moral Enhancement: aprimoramento moral da humanidade. In: NAHRA, Cinara Maria Leite; OLIVEIRA, Anselmo Carvalho de (Orgs.). **Aperfeiçoamento moral (moral enhancement)**. 1 ed. Natal: Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2012 (paste de livro).

NAHRA, Cinara. Sobre o aperfeiçoamento moral como destino da espécie humana. Contextos Kantianos. **International Journal of Philosophy**, nº 1, Junio 2015, p. 46-56 (revista).

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PAIM, Igor Moraes. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação da memória operacional sobre o desenvolvimento cognitivo e moral de alunos do ensino médio**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a2516630dd2e0ae0bd089e22a9a080a2. Acesso em: 5 dez. 2023.

RIOS, Therezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In*: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, p. 73-93, 2008.

RIOS, Therezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, José Carlos dos. **Psicologia e desenvolvimento moral da pessoa**. Mariana: Gráfica e Editora Dom Viçoso, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Traduzido por João Dell'Anna. 21ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

A CONDIÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS E O CAMPO DA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

THE TEACHING CONDITION IN THE STATE NETWORK OF MINAS GERAIS AND THE FIELD OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

Maria Rita Neto Sales Oliveira³⁵⁴

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil
Grupo de pesquisa sobre a Profissão Docente – PRODOC

Dina Mara Pinheiro Dantas³⁵⁵

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de pesquisa sobre a Profissão Docente – PRODOC

Darsoni de Oliveira Caligiorne³⁵⁶

Rede Municipal de Ensino, Sabará, MG, Brasil
Grupo de pesquisa sobre a Profissão Docente – PRODOC

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar resultados de estudo sobre a condição docente de professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais (MG), tendo-se por base suas manifestações no campo da Tecnologia e Educação. Essas manifestações foram identificadas a partir da análise de sete dissertações que trataram do tema em pauta, no conjunto de mais de duzentas teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, em MG, no período de 2008 a 2018. Tem-se como questão central: o que se pode afirmar sobre o conceito da condição docente daquelas/es professoras/es? O texto aborda dois aspectos: dados conceituais e históricos sobre o tema; e algumas características dos trabalhos analisados juntamente com resultados da sua análise. Entre os resultados encontrados têm-se que a condição docente: é dinâmica, sofrendo determinação por parte da evolução histórica do conhecimento científico-tecnológico; envolve um ser docente que prefere se apresentar como sendo um sujeito produtor e consumidor prioritariamente do campo da Educação, quando se trata da divulgação dos seus estudos; no âmbito da pesquisa, implica maior familiaridade por parte de professoras/es com referenciais metodológicos em nível de abordagem e recursos de investigação do que em nível teórico-conceitual tratado, de certa forma desvinculado das suas raízes epistemológicas; mostra-se influenciada sobretudo pelas políticas públicas; implica relações da docência com o contexto social mais amplo e relações entre pessoas de gerações diferentes o que pode envolver sentimentos de apreensão, insegurança e hostilidade; e, por fim, envolve também um trabalho precarizado, em que professoras/es se sentem sem motivação, não contam com formação ampla de boa qualidade, em um ambiente potencialmente adoecedor, com injustiças e condições físico-materiais e econômico-financeiras insatisfatórias. Essas características iriam ao encontro da condição docente em outros campos de conhecimento além campo da Tecnologia e Educação.

Palavras-chave: Condição docente. Tecnologia e Educação. Docência na Rede Estadual de Minas Gerais.

354 **Maria Rita Neto Sales Oliveira**, ORCID: 0000-0002-3089-5939. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular aposentada das duas instituições, realizando atividade voluntária na área da pesquisa. PH.D na área da educação Trabalha particularmente nas áreas da Didática, Formação de Professores e Educação Profissional e Tecnológica. Contribuição de autoria: Autora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4937618716742935> E-mail: mariarita2@cefetmg.br

355 **Dina Mara Pinheiro Dantas**, ORCID: 0000-0002-8704-0675. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, Doutorando bolsista CAPES. Pedagoga e atualmente doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFC (2022). Atuou como docente e possui experiência na área de Educação, com Tecnologias Digitais com as temas: Inclusão Digital, Informática Educativa, Formação de Docente e EaD Contribuição de autoria: Autora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6932384216340290> E-mail: dina@multimeios.ufc.br

356 **Darsoni de Oliveira Caligiorne**, ORCID: 0000-0003-1696-3269. Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora voluntária; Universidade do Estado de Minas Gerais - Faculdade de Educação, pesquisadora; Prefeitura Municipal de Sabará, atuando como Especialista da Educação Básica. Pedagoga, pela PUC-MG e mestre em Engenharia de Produção com ênfase em mídia e conhecimento pela UFSC. Professora com experiência na área da Didática, Letramento Digital, Práticas de Ensino, Estágio Supervisionado, Teorias Pedagógicas, Educação e Tecnologia. Contribuição de autoria: Autora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9116344271239251> E-mail: darsoniuemg@gmail.com

Abstract

This text aims to present study results on teaching condition in basic education in the state of Minas Gerais (MG), based on its manifestations in the field of Technology and Education. Those manifestations were identified from analysis of seven dissertations in the set of more than two hundred theses and dissertations defended in Graduate Programs in Education, in Minas Gerais, from 2008 to 2018. The central question is: what can be said about the concept of that teaching condition? The text addresses two aspects: conceptual and historical data on the subject; and some characteristics of those dissertations besides results of their analysis. Some of the results that were founded are that the teaching condition: is dynamic, being determined by historical evolution of scientific-technological knowledge; involves a teacher who prefers to present himself as a producer and consumer primarily in the field of Education, when it comes to disseminate his studies; in the scope of research, it implies more teacher familiarity with methodological references at the level of approach and research resources than with at theoretical-conceptual level which is treated disconnected from its epistemological roots; is mainly influenced by public policies; implies relationship between teaching and the wider social context and between people of different generations, which may involve feelings of apprehension, insecurity and hostility; and, finally, involves precarious work, in which teachers feel without motivation, do not have a good quality comprehensive education, in a potentially sickening environment, with injustices and unsatisfactory physical, material and economic-financial conditions. These characteristics would be in line with teaching condition in other fields of knowledge besides Technology and Education field.

Keywords: Teaching condition. Technology and Education. Teaching in basic education in the state of Minas Gerais.

Aspectos conceituais e históricos

De início, há que se registrar o entendimento sobre o significado do termo tecnologia. Do ponto de vista técnico-científico, tecnologia refere-se à relação entre o ser humano e a matéria e outros seres humanos, no processo de trabalho, envolvendo meios de produção e processos sociais tendo-se por base energia, conhecimento e informação.

Dentro disso, o termo em pauta envolve arranjos materiais e sociais ligados ao conhecimento científico aplicável, sendo resultados da ação humana, historicamente construídos e expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. A tecnologia não é neutra e tampouco uma questão de destino, uma vez que carrega consigo relações de poder, intenções e interesses diversos, em um dado contexto sócio-histórico.

Isso posto, pode-se considerar a expressão Tecnologia e Educação como um campo de conhecimento, com base em Bourdieu (1983a, 1983b), que trata das relações entre a tecnologia e a educação. Isso pelo fato de a Tecnologia e Educação ser uma área teórica, profissional e de ensino que conta com objeto de estudo e objetivo próprios, regras de funcionamento também próprias e sujeitos históricos, produtores e consumidores de bens simbólicos. Estes são legitimados e divulgados por instâncias e instituições aceitas pela comunidade científica. Nessas condições, ocorrem lutas de poder, conflitos e negociações que implicam reinvenções em um contexto cuja dinamicidade está presente.

Na constituição do campo em pauta, importa registrar o estímulo e a grande influência por parte de políticas públicas expressas em projetos governamentais relativos à presença da tecnologia na educação, mormente aquelas ligadas às denominadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ou às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

A partir do exposto, convém mencionar alguns momentos históricos com discussões conceituais expressivas em termos de caracterização teórica e propostas no âmbito da Tecnologia e Educação, no Brasil. Aqui vale mencionar o primeiro projeto governamental brasileiro de Informática na Educação, desenvolvido por cinco centros-piloto criados, no segundo semestre de 1984, em cinco universidades do Brasil (UFMG, UFPE, UFRJ, UNICAMP, URGs).

Nesse contexto, da segunda metade de 1980 até a primeira metade da década de 1990, há a defesa de propostas alternativas, não necessariamente excludentes, sobre: informática aplicada à educação (utilização da informática no tratamento de dados na gestão e administração escolar, na pesquisa e nas exposições didáticas); informática na educação e informática educacional (por exemplo, uso de softwares para ensino e o uso do computador como ferramenta para resolução de problemas); e, ainda, informática educativa (programas computadorizados interativos, no ensino, fundados no construtivismo piagetiano, sobretudo, com a denominada Filosofia Logo de Papert).

No período mencionado, resguardadas exceções, defende-se que o uso do computador no processo de ensino garantiria melhorias na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. A pro-

pósito, importa registrar a discussão de Valente (1993) acerca da visão cética e otimista em relação a recursos informáticos no ensino pelas/pelos professoras/es.

A partir do momento anterior, ênfases na tecnologia na área da educação foram revisitadas. Nesse caso, há a proposta de uso das denominadas novas tecnologias na escola a partir de discussões sobre a empresa flexível e integrada e do tratamento da tecnologia, além de método/recurso, como conteúdo/objeto de ensino na formação de novas/os trabalhadoras/es.

Vale lembrar, com base em Castells (1999, 2000a, 200b), as discussões que frequentaram as pautas de estudo sobre a tecnologia na área da educação, com ênfase no denominado paradigma tecnológico. Nele, tem-se um novo modo de desenvolvimento pelo qual a fonte de produtividade encontra-se na tecnologia da informação, ou seja, na geração de conhecimentos, no processamento da informação e na comunicação de símbolos. E, com isso, a ação de conhecimentos sobre os próprios conhecimentos, na condição em que a matéria prima é a informação. Discute-se, ainda, a expansão rápida de novas tecnologias (TICs) em seu caráter digital (portanto, TDICs), inseridas em plataformas digitais permeadas pela cibercultura.

A partir da década de 2000, registra-se um amplo conjunto de projetos/programas governamentais, entre os quais foram bem difundidos, no âmbito federal, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), o Programa Um Computador por Aluno (Prouca). Há que se lembrar também da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a incorporação das TDICs no campo da educação por meio de programas e projetos, como o Proinfo (Urbano, Rural, Integrado) na direção de atendimento ao Plano Nacional de Educação (2001-2010). No estado de Minas Gerais, salienta-se o Programa Escolas em Rede (ER).

Finalmente, a partir de 2020, há que se registrarem as discussões no campo da Tecnologia e Educação no contexto da pandemia da Covid 19, com a educação on-line, nas formas de ensino remoto síncrono e assíncrono em substituição às aulas presenciais.

Nesse contexto, lembra-se, com frequência, da importância da inclusão digital, para além da mera alfabetização tecnológica e até mesmo do letramento digital, como discutido por Aguiar e Caligiorne (2021). Essa importância é justificada pelo desvelamento inquestionável das desigualdades no âmbito da educação escolar que importa sanar, à luz de um processo educacional público, gratuito, e com excelência acadêmica, porquanto democrático. E também pelo fato de que, no capitalismo digital, com o novo modo de desenvolvimento, os conhecimentos tecnológicos, embora sejam meios de produção, são passíveis de apropriação pelas/pelos próprias/os trabalhadoras/es.

Características gerais dos trabalhos analisados e resultados do estudo

As referências bibliográficas ao final deste texto indicam autoras/es, títulos e datas de defesa das sete dissertações analisadas e o quadro 01, a seguir, contém informações sobre o trabalho empírico das pesquisas realizadas.

Quadro 01 – Trabalho empírico das pesquisas nas dissertações

Autor/a	Local	Participantes
Lima	1 escola (curso ministrado) em Belo Horizonte (região central)	25 professoras/es
Fialho	2 escolas, sendo uma delas uma escola referência em Uberlândia.	3 professoras e 3 salas de aula observadas (76 alunos matriculados, 64 frequentes)
Costa	2 escolas referência participantes dos projetos Escola em Rede e Projeto de Desenvolvimento Profissional, em BH	1 diretor, 21 professoras/es, alunos no recreio, 1 coordenadora
Menezes	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, em Uberlândia (curso ministrado).	26 Professores redes pública (E M) e privada
Bezerra	18 escolas em Uberlândia.	Diretores; 2 professoras/es de uma das escolas
Castilho	3 escolas (uma estadual, uma municipal e uma privada) em Uberlândia.	7 professoras
Richitelli	4 escolas (estaduais e municipais) em Uberaba.	4 professoras/es participantes de programas de políticas de inclusão digital, como: ProInfo, Prouca, Tablet Educacional, Mídia na Educação

Fonte: Textos das dissertações.

Pelas informações obtidas três das dissertações envolveram também professoras/es das redes pública municipal e privada. Importa registrar o fato de que pela quantidade e características dos participantes dessas pesquisas, seus resultados relativos à condição docente, contam com expressão no contexto do estudo em pauta.

Outro aspecto, que foi objeto de atenção no estudo realizado, refere-se à experiência das/os autores dos trabalhos em pauta.

Quadro 02 – Experiência das/dos autoras/es na educação

Autoras/es	Tipo de experiência	Rede de ensino
Lima	Magistério na educação básica	Estadual
Costa	Coordenação de projeto SEE	
Richiteli	Magistério na educação básica	
Fialho	Magistério na educação superior	Federal
Menezes	Magistério na educação superior	
Castilho	Magistério na educação básica e superior	
Bezerra	Magistério na educação básica	Municipal, estadual e federal

Fonte: Currículo Lattes das/os autores

Pelas informações coletadas, a maioria das/dos autoras/es, ou seja, quatro, conta com experiência na educação básica sendo que três, mais uma coordenadora, têm experiência na rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A partir dessa constatação, pode-se pressupor que as temáticas, questões de pesquisa e referências teórico-metodológicas, além das conclusões das dissertações analisadas expressam aspectos do capital cultural da **condição docente** de professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais.

Isso posto, interessa também atentar para o fato de que, tal como indicam os títulos das dissertações, ao abordarem conteúdos do campo da Tecnologia e Educação, os docentes lidam com duas abordagens: uma que trata esses conteúdos como recursos de ensino e outra como conteúdos propriamente ditos que são objeto de aprendizagem. No caso da informática, esta aparece nos títulos das dissertações como um recurso, uma ferramenta no ensino e, portanto, indo ao encontro da denominada informática educacional.

Nessas condições pode-se considerar que a condição docente de professoras/es da educação básica da rede estadual de Minas Gerais: envolve vários conteúdos do capital cultural do campo da Tecnologia e Educação.

Além do exposto, a questão da inclusão passa a estar presente em título de dissertações de 2017, reiterando aspecto da evolução do campo da Tecnologia e Educação, na condição docente estudada. Indo ao encontro da propriedade de dinamicidade da condição docente, pode-se reafirmar que ela sofre determinação por parte da evolução do conhecimento presente na interação professora/professor-aluno.

Pela análise realizada, com base, sobretudo, nos títulos e nas palavras-chave dos estudos, constatou-se também a predominância de temas relacionados ao campo geral da Educação, envolvendo: práticas pedagógicas, formação de professores, políticas públicas educacionais, aprendizagem significativa, formação continuada, educação básica, ensino de astronomia, e escola. O campo da Tecnologia aparece em segundo lugar, com referências a: inclusão digital, tecnologias digitais, interface gráfica, recursos computacionais, ferramentas tecnológicas, redes de informação e laboratório de informática.

Quanto ao campo interdisciplinar da Tecnologia e Educação, têm-se poucas referências e elas são relativas a: tecnologia na educação, tecnologia em aulas de biologia, novas tecnologias e educação. Em termos de projetos nesse campo, constata-se a menção a dois deles: Programa Escola Referência e outro relativo a Desenvolvimento Profissional.

Pelo exposto, pode-se inferir que a condição docente estudada envolve um ser docente que prefere se apresentar como sendo um sujeito produtor e consumidor prioritariamente no campo da Educação.

Além disso, o uso histórico dos termos informática e computadores na educação sofre, pouco a pouco, um movimento de expansão (TICs) e retração (tecnologias digitais). E pelo desvelamento cada vez maior da exclusão societária, passa-se a mencionar no campo em pauta a expressão inclusão digital. Isso sinaliza o caráter histórico do campo da Tecnologia e Educação.

Quanto à área da pesquisa, o ser e o estar de professoras/es envolve mais familiaridade com referenciais metodológicos em nível de abordagem, procedimentos, técnicas e recursos de investigação, do que em nível teórico-conceitual de caráter geral. E esses referenciais quando são tratados, a rigor, o são de forma desvinculada das suas raízes epistemológicas,

A análise das fontes bibliográficas das dissertações completa o exposto, ao se constatar a presença de uma ampla e variada gama de referências autorais, nas pesquisas realizadas (409 títulos, com 444 citações). No entanto, isso pode estar sinalizando também a condição docente envolve um sentimento de insegurança acadêmica do ser e do estar docentes, no campo da pesquisa, sentimento este que se expressa pela quantidade de fontes bibliográficas que as professoras/es pesquisadoras/es mencionam. Nessa fontes, em todo o conjunto de autores, é expressiva a citação de Brasil e Minas Gerais (40 no total) para documentos como dispositivos legais e programas na área. Isso permite afirmar também que a condição docente é determinada sobremaneira pelas políticas públicas.

Outras características da condição docente no contexto do campo da Tecnologia e Educação ficam sinalizadas pelas questões e pelos resultados das pesquisas em pauta. Essas características vão ao encontro da propriedade interacional da condição docente. Neste caso, constatam-se modificações nas relações entre professoras/es, alunas/os, pais, e a escola e sociedade. Quanto ao ser docente, verifica-se uma apreensão de professoras/es em termos da integração dos recursos tecnológicos na escola e no processo de ensino. Pode-se afirmar que há um olhar cuidadoso em relação ao processo de aprendizagem discente com o uso das tecnologias em questão.

Acrescenta-se, ao mencionado, certa hostilidade na interação professor-aluno e entre os próprios discentes. Estes, pertencentes a uma geração, inserida no universo das novas tecnologias, demandam do corpo docente a atualização de seus conhecimentos e a sua qualificação para o uso desses recursos. Já o corpo docente sente certa insegurança na interação em pauta, a despeito do seu compromisso com a aprendizagem de alunas/os. Verifica-se, ainda, que aulas com o uso das *novas tecnologias* são mais atrativas para as/os alunas/os do que aulas meramente expositivas em ambiente tradicional.

A partir dessas constatações pode-se inferir que a propriedade interacional da condição docente estudada, em suas mediações, implica relações da docência com o contexto social mais amplo e relações entre pessoas de gerações diferentes o que pode envolver sentimentos de apreensão, insegurança e hostilidade.

Finalmente, o tratamento do uso em si dos recursos tecnológicos no trabalho docente, desvela:

- a formação docente não tem incluído a formação, demandada até pelos discentes, para o uso das *novas tecnologias* como recursos didático-pedagógicos;
- as políticas públicas no campo da Tecnologia e Educação deixam a desejar em termos de preparação da escola para a implementação dessas políticas e dos programas que lhes correspondem;
- há dificuldades na gestão do tempo para inserção das TDICs nas atividades escolares;
- ocorrem descompassos entre a cobrança dos gestores educacionais e a realidade do trabalho docente;
- as escolas carecem de infraestrutura que favoreça o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender com boa qualidade, pela falta de equipamentos, pelo caráter obsoleto dos equipamentos os quais também carecem de manutenção, e por divergências sobre investimento em infraestrutura tecnológica;
- o corpo docente encontra-se sem estímulo e desmotivado para o trabalho, num contexto de: desinteresse do corpo discente pela aprendizagem, sobrecarga de trabalho, baixos salários, falta de apoio pedagógico e de políticas de valorização docente. Com isso, não aderem a aulas que lhes são disponibilizadas no campo da Tecnologia e Educação.

Assim, a condição docente, tal como estudada, envolve um trabalho precarizado, em que professoras/es sentem-se desmotivadas/os em um ambiente potencialmente adoecedor, com sentidas injustiças e condições físico-materiais e econômico-financeiras insatisfatórias.

Consideração final

Para terminar, registra-se que os achados do presente estudo, no campo da Tecnologia e Educação, vão também ao encontro de características do ser e do estar docente, portanto, da condição docente, tal como vivenciada na/pela prática docente em MG e no país, em outros campos do trabalho docente.

Referências

AGUIAR, Cristiane Pereira de; CALIGIORNE, Darsoni de Oliveira. "Fototirinha": prática pedagógica de mobilidade por meio de dispositivos móveis. *In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE CULTURA ESCRITA DIGITAL*, 2., 2021, Belo Horizonte. **Anais do II Simpósio Nacional sobre Cultura Escrita Digital**. Belo Horizonte: UFMG.

BEZERRA, D. V. **Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de geografia**: seus usos no ensino fundamental II nas escolas públicas estaduais de Uberlândia – MG. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In: Ortiz, R. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (v. 3: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a (v. 2: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000b. (v.1: A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CASTILHO, A. G. **As implicações e o impacto para o trabalho docente com as novas tecnologias na escola**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

COSTA, B. **Projetos e desafios em busca de novas práticas pedagógicas**: estudo de caso em duas escolas estaduais de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

FIALHO, W. C.G. **A prática pedagógica e as tecnologias da informação e da comunicação nas aulas de Biologia**: um olhar sobre duas escolas públicas mineiras. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

LIMA, N. E. A. **Metáforas e interfaces gráficas**: contribuições para uma aprendizagem significativa da informática. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

MENEZES, L. D. D. **Tecnologia no ensino de astronomia na educação básica**: análise do uso de recursos computacionais na ação docente. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.

RICHITELI, A. A. Alberto. **Políticas para a inclusão digital**: práticas e possibilidades na escola pública. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2017.

VALENTE, J. A. Por quê o computador na educação? *In: VALENTE, (Org.). Computadores e conhecimento*: repensando a educação. Campinas, Gráfica Central da UNICAMP, 1993. p.29-53.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BASE COMUM NACIONAL: INVESTIGANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL, PROCESSOS FORMATIVOS E RESISTÊNCIAS COLETIVAS

TEACHER EDUCATION AND THE NATIONAL COMMON BASE: INVESTIGATING EDUCATIONAL POLICY, FORMATIVE PROCESSES AND COLLECTIVE RESISTANCES

Lucilia Lino³⁵⁷

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Grupo de estudos, pesquisa e extensão em políticas educacionais, formação de professores, democracia e direito à educação – GRUPEFOR/UERJ/CNPq

Adriana Araújo³⁵⁸

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil
GRUPEFOR/UERJ/CNPq

Eduardo Neto³⁵⁹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil
GRUPEFOR/UERJ/CNPq

Priscila Costa³⁶⁰

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, Brasil
GRUPEFOR/UERJ/CNPq

Resumo

Este trabalho apresenta pesquisas desenvolvidas por mestrandas e doutorandos – professoras/es da educação básica pública – do Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ), no âmbito do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em políticas educacionais, formação de professores, democracia e direito à educação – GRUPEFOR/UERJ/CNPq. As pesquisas têm como campo de investigação escolas, redes e professores/gestores em diferentes municípios fluminenses, ampliando a compreensão sobre a educação pública em territórios circunscritos à região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. As investigações projetam articular movimentos de resistência que favorecem a participação coletiva como parte do processo formativo das/os pesquisadoras/es, a partir da reflexão crítica sobre sua atuação e a construção de sua identidade profissional, como potencial agente de transformação. O GRUPEFOR se propõe a discutir, de forma crítica e utilizando abordagens qualitativas, os efeitos das políticas públicas educacionais de/na formação e/ou valorização profissional de professores, nos processos de ampliação ou restrição da gestão democrática e do direito à educação. Essas discussões, materializadas em projetos investigativos de mestrado e doutorado, são fundamentadas na concepção sócio-histórica crítica da

357 **Lucília Augusta Lino**, ORCID: 0000-0003-4219-1450. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Educacionais; Departamento de Educação Inclusiva e Continuada. Doutora em Educação, licenciada em Filosofia, é professora há 45 anos. É docente da Faculdade de Educação da UERJ, desde 2015, e do PPGEDU/FFP/UERJ desde 2020. Ex-presidente da Anfope (2016-2021). Atualmente é conselheira estadual de educação. Autora, Coordenadora do Grupefor/UERJ/CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6864986517265595> E-mail: prof.lucilia.uerj@gmail.com

358 **Adriana Cabral Pereira de Araújo**, ORCID: 0000-0003-4884-554X. Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Educacionais. Doutoranda e Mestre em Educação (PPGEDU/FFP/UERJ). Graduada em Pedagogia (UFF). É professora orientadora pedagógica da rede municipal de São Gonçalo e da rede estadual. Co-autora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5864519221686696> E-mail: adriacabral2013@gmail.com

359 **Eduardo Gomes Neto**, ORCID: 0000-0002-0714-4467. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Faculdade de Formação de Professores; Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Educacionais. Doutorando em Educação (PPGEDU/UERJ). Bolsista da CAPES. Mestre em Educação (UFRJ). Graduado em Pedagogia. Foi professor no ensino público do Estado de São Paulo. Co-autor. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1079006905572168> E-mail: edunetobtos@gmail.com

360 **Priscila de Souza Costa**, ORCID: 0000-0003-2677-0372. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Fundação CECIERJ; Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Doutoranda e Mestre em Educação (PPGEDU/FFP/UERJ). Graduada em Ciências Sociais (UFF). Professora do ensino médio na rede estadual de educação (SEEDUC). Co-autora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0852002258505868> E-mail: priscilascosta.br@gmail.com

educação, adotando a perspectiva freireana de educação emancipatória, e norteadas pelos princípios da *base comum nacional* da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

Palavras-chave: Política Educacional. Formação de Professores. Educação Pública. Concepções Formativas. Democracia.

Abstract

This paper presents research developed by master's and doctoral students – teachers of public basic education – of the Graduate Program in Education, Formative Processes and Social Inequalities, of the Faculty of Teacher Training of UERJ (PPGEDU/FFP/UERJ), within the scope of the Group of Studies, Research and Extension in Educational Policies, Teacher Training, Democracy, and the Right to Education – GRUPEFOR/UERJ/CNPq. networks and teachers/managers in different municipalities of Rio de Janeiro, expanding the understanding of public education in territories circumscribed to the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro. The investigations aim to articulate resistance movements that favor collective participation as part of the researchers' formative process, based on critical reflection on their performance and the construction of their professional identity, as a potential agent of transformation. GRUPEFOR proposes to discuss, critically and using qualitative approaches, the effects of public educational policies of/on the training and/or professional valorization of teachers, in the processes of expansion or restriction of democratic management and the right to education. These discussions, materialized in master's and doctoral research projects, are based on the critical socio-historical conception of education, adopting the Freirean perspective of emancipatory education, and guided by the principles of the national common base of ANFOPE - National Association for the Formation of Education Professionals.

Keywords: Educational Policy. Teacher Education. Public Education. Formative Conceptions. Democracy.

Introdução

As pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em políticas educacionais, formação de professores, democracia e direito à educação – GRUPEFOR/UERJ/CNPq, têm como temáticas centrais a formação inicial e continuada de professores, a gestão democrática, a valorização profissional e os processos de privatização e mercantilização da educação. Essas investigações focalizam escolas, redes e professores/gestores em diferentes municípios fluminenses, visando ampliar a compreensão sobre a educação pública em territórios circunscritos à região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. As pesquisas, desenvolvidas a partir de 2020, totalizam 14 projetos de mestrado e doutorado vinculados à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/FFP/UERJ).

O GRUPEFOR se propõe a discutir, de forma crítica e utilizando abordagens qualitativas, os efeitos das políticas públicas educacionais de/na formação e/ou valorização profissional de professores, nos processos de ampliação ou restrição da gestão democrática e do direito à educação. As pesquisas utilizam a mesma fundamentação teórico-metodológica, ancorada na concepção sócio-histórica crítica para a análise da realidade, na perspectiva freireana de educação emancipatória, no pensamento gramsciano e nos princípios da *base comum nacional* da ANFOPE.

Nessa concepção, as investigações buscam articular movimentos de resistência que favorecem a participação coletiva como parte do processo formativo das/os pesquisadoras/es, enquanto intelectuais que pensam e intervêm na prática, a partir da reflexão crítica sobre sua atuação e a construção de sua identidade profissional. O grupo ainda desenvolve, de forma coletiva, a pesquisa em andamento “BNCC, formação de professores e direito à educação: sentidos e identidades do magistério, qualidade do ensino e democratização”, que analisa os processos de imposição da padronização curricular nas redes municipais fluminenses.

Este texto apresenta o surgimento da concepção da *base comum nacional*, principal referencial epistemológico das investigações, elenca as pesquisas em curso, destacando as já concluídas, e traça algumas considerações sobre o processo coletivo do Grupefor.

A base comum nacional como aporte teórico-metodológico

Os princípios da *base comum nacional* - concepção formativa construída coletivamente no movimento dos educadores e aprimorada, ao longo de quatro décadas, pela Anfope (2021), são utilizados pelo Gruposfor como referencial teórico-metodológico das pesquisas em curso. Partimos do entendimento, de que a Anfope, como movimento social construiu, coletiva e historicamente, uma concepção formativa que é potente, também, para fundamentar pesquisas acadêmicas.

Explicitada, em 1983, naquele que é considerado pela Anfope (2021) como seu marco de origem e primeiro encontro nacional – ainda como CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, a *base comum nacional* é definida como uma concepção formativa para orientar a construção de projetos curriculares dos cursos de licenciatura. Naquele encontro é explicitado que as instituições formadoras “deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma *base comum nacional*”, entendida como “uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental” (ANFOPE/CONARCFE, 1983, p. 4)

No segundo encontro nacional, em 1986, já se tem a compreensão de que a *base comum nacional* é “indispensável na reformulação curricular de todas as licenciaturas, cabendo explicitar sua concepção, seu significado e as implicações decorrentes de sua aceitação” (ANFOPE/CONARCFE, 1986, p. 5). Neste encontro são definidas “três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas” a serem contempladas na *base comum nacional*: as dimensões profissional, política e epistemológica, assumindo-a como o princípio que permita avançar na formação dos professores, tendo como norte ‘a transformação da sociedade brasileira’. (ANFOPE/ CONARCFE, 1986, p. 5-6). Nesse sentido, o documento já apontava para a centralidade da docência, não só como garantia da identidade do profissional da educação, mas como compromisso político-social, tendo em vista que

a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora. (ANFOPE/CONARCFE, 1986, p. 6).

No encontro de 1988, a *base comum nacional* é considerada uma questão capital do movimento para nortear a formação do educador. Em 1989, no 4º Encontro Nacional, confirma-se a ancoragem da *base comum nacional* em uma concepção sócio-histórica, pensando-a “em termos de eixos curriculares em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento” que considere as “necessidades de compreensão do fenômeno educacional”, articulada com a realidade regional e local. (ANFOPE/ CONARCFE, 1989, p. 15-16).

Nesse sentido, a “*base comum nacional* supõe uma concepção da formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básicos em três áreas fundamentais: conhecimento específico; conhecimento pedagógico; conhecimento integrador”, reiterando que “a *base comum nacional* é comum a todos os cursos de formação do educador. (ANFOPE/ CONARCFE, 1989, p. 16). O documento final deste encontro traz uma série de proposições para a LDB, que seria construída, articulando formação e valorização da carreira.

Finalmente no 5º Encontro Nacional, realizado em 1990, doravante denominado apenas de ENAnfope, é aprovada, em Assembleia, a transformação da CONARCFE em ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, um dos três objetivos do evento. O documento final analisa de forma aprofundada os outros dois objetivos: examinar o Projeto de LDB aprovado pela Comissão de Educação da Câmara e realizar uma primeira discussão específica sobre a questão da *base comum nacional*. Apesar de não fechar uma posição, este encontro aprofundou a concepção de *base comum nacional*, mudando a natureza do debate, mapeando as diferentes propostas e abordagens no interior do Movimento e sintetizando a discussão de diferentes grupos de pesquisa, sobre a questão conceitual, o desenvolvimento da ideia de base comum, os motivos de construção dessa base e a possível composição desta. A proposta era de ampliar o debate nos estados, com maior definição no encontro seguinte da entidade. (ANFOPE, 1990)

O 6º ENAnfope, em 1992, define os princípios gerais do movimento, iniciado em 1983, e aprofunda a *base comum nacional*, sintetizando as posições para a construção de concepção formativa que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental, já apontando o que viriam a ser os seus princípios.

O Documento Final do 7º ENAnfope, de 1994, já define alguns consensos sobre o conceito de *base comum nacional*, apontando que sua função é ser:

ponto de referência para as articulações curriculares em cada instituição formadora. Portanto, a *base comum nacional* é sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento de currículo. Concomitantemente, deve-se atingir minúcias metodológicas, as quais levarão em consideração as diferentes especificidades e experiências de cada curso. (ANFOPE, 1994, p. 11)

Com esse entendimento, em 1994, o movimento que iniciava sua segunda década, ao consolidar os pressupostos teórico-epistemológicos da *base comum nacional* assumia a defesa de uma nova configuração de currículo, superando a concepção de rol de disciplinas e sequência de conteúdos. Assim, a Anfope afirma sua posição política, de que a materialização da *base comum nacional*, como diretriz que permeia os currículos de formação do educador e que traz no seu bojo uma concepção crítica, demanda a construção de uma política nacional de formação de professores.

Do ponto de vista político, a ANFOPE propõe-se assumir a *base comum nacional* como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho. (ANFOPE, 1994, p. 12)

Essa discussão é ampliada no 8º ENAnfope, em 1996, e, finalmente, em 1998, no 9º Encontro Nacional aparecem de forma mais sistematizada, o que então se denominava de eixos ou áreas temáticas, e que viriam a se tornar os princípios da *base comum nacional*, reafirmando a formação teórica de qualidade. Nessa luta caberia "recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico", e ampliar a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente (ANFOPE, 1998, p. 12).

Essa concepção unifica os diversos profissionais da educação na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação, "via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um 'prático' formado apenas nas disciplinas específicas", fora da universidade, nos Institutos Superiores de Educação e no Curso Normal Superior, como então previa a LDB. (ANFOPE, 1998, p. 12). Este encontro reafirma a concepção da docência como base da identidade profissional de todo educador, e anuncia os princípios da *base comum nacional*:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola [...] que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) Unidade entre teoria/prática, [...] que perpassam todo o curso de formação [...]; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; [...] trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se [...] a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. [...]
- d) compromisso social do profissional da educação, [...] com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas [...] articuladas com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar [...] como eixo norteador do trabalho docente [...] e da redefinição da organização curricular; [...] apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.
- f) incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à ideia de currículo extensivo, [...] (ANFOPE, 1998, p. 12-13)

A *base comum nacional* é, assim, constituída por um conjunto de princípios, que em um constante processo histórico de construção coletiva, foram sendo aprofundados, pela Anfope, que preconizou desde sua origem, como herdeira do movimento dos educadores, a valorização do magistério e a articulação com as lutas sociais, de forma indissociável da formação de professores.

Nosso entendimento é que este movimento de pesquisa e de engajamento político integra o processo formativo, contribuindo para a construção da identidade profissional dos professores, potencializando sua atuação como intelectuais orgânicos e agentes de transformação. "Com Gramsci e Freire, consideramos ser possível superar a submissão e a subordinação intelectual que se instala e confirma a alienação, pela leitura do real e suas contradições, de forma crítica e contextualizada". (LINO et al, 2021, p.2).

Apresentando as investigações

Partimos da *base comum nacional* como referencial formativo, teórico e metodológico, dentro das perspectivas gramsciana e freireana de uma educação comprometida com o despertar da consciência crítica de educadores e educandos, em processo coletivo de conscientização que favorece o exercício da autonomia e a leitura da realidade, superando a visão hegemônica imposta e assimilada sem análise crítica, construindo as bases de uma educação emancipadora.

Nessa concepção, as pesquisas em curso no GRUPEFOR buscam articular os movimentos de resistência que favorecem a participação coletiva com a investigação acadêmica sobre políticas educacionais e seus impactos na formação de professores e na ampliação ou restrição do direito à educação, na gestão democrática dos sistemas, escolas e instituições educacionais e na carreira dos profissionais da educação.

Essas discussões se materializam em 14 projetos, sendo 9 pesquisas de mestrado, com três já concluídas e duas em fase final, e 5 de doutorado. Das três pesquisas concluídas, duas tratavam de programas de formação inicial. A primeira, investigou o processo de implementação do Programa Residência Pedagógica em duas universidades federais do RJ, analisando as concepções de formação presentes, em cenário sociopolítico marcado por desmontes e retrocessos. O estudo apontou, que apesar da forte pressão para conformação dos professores à lógica neoliberal persistem os espaços de resistência, favorecendo a construção da autonomia dos residentes e formação de suas identidades como professores, bem como o exercício da autonomia universitária, entendida como importante mecanismo nas disputas por hegemonia de concepções formativas, no cenário de polarização ideológica pós-Golpe de 2016. (COUTO, 2022)

A segunda pesquisa investigou o papel do PARFOR na construção de identidades docentes das egressas do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, resignificando a importância das políticas educacionais e os potenciais efeitos positivos no processo formativo dessas mulheres-professoras, na sua atuação e na valorização da carreira, em uma concepção emancipadora. Constatou-se, que o Parfor, efetivamente promoveu maior equidade no acesso e permanência dessas professoras no ensino superior, com potencial redução de desigualdades regionais na formação docente nos municípios da Baixada fluminense, onde se localiza a instituição, o que reforça a importância dos investimentos em políticas de formação docente, como o PARFOR. (FERREIRA, 2023)

A terceira investigação concluída investigou experiência de gestão participativa e as possibilidades de atuação do diretor escolar, sua relação com a comunidade, em perspectiva emancipadora, ancorada no pensamento freireano. A investigação ampliou a compreensão sobre as potencialidades da gestão democrática e do trabalho coletivo na superação de processos de exclusão e acirramento de desigualdades, problematizando os desafios postos à gestão escolar. (GONÇALVES, 2023)

Seis pesquisas em curso tematizam a formação continuada de professores e gestores da educação básica, sendo uma de doutorado, que investiga a formação continuada de gestores, e cinco de mestrado: três delas focalizam a educação infantil, uma os anos iniciais do ensino fundamental e outra o ensino médio. Outra pesquisa, em nível de mestrado, trata do processo de valorização da formação em plano de carreira e do papel dos gestores municipais. Outras três pesquisas, em nível de doutorado, investigam a formação inicial de professores: uma tematiza o curso de Pedagogia, outra os programas Pibid e RP, e a terceira a expansão do ensino privado-mercantil.

As pesquisas em desenvolvimento no GRUPEFOR problematizam o cenário de desmonte das políticas educacionais e de retrocesso político-cultural, cujos impactos, mesmo com a retomada democrática a partir da posse do novo governo federal em janeiro de 2023, persistem afetando a escola e seus profissionais, evidenciando as desigualdades socioeconômicas, amplificadas com a pandemia. As investigações ampliam nossa compreensão sobre a produção de sentidos sobre o

currículo escolar, a gestão democrática e a função social da escola, entre outros temas de investigação que perpassam e se relacionam com as pesquisas em curso.

Assim, o referencial teórico que norteia a investigação permite analisar o cenário sociopolítico-educacional e os impactos dos processos de imposição das políticas públicas educacionais retroativas. Consideramos que a adoção da *base comum nacional* e seus princípios, ancorada na concepção sócio-histórica da educação, dialoga com a concepção de educação emancipatória de Paulo Freire (1967; 1979a; 1979b; 1987) e seus conceitos de conscientização, autonomia e compromisso social, assim como com as categorias gramscianas de Estado ampliado, hegemonia e de intelectuais orgânicos, permitindo ampliar a compreensão sobre a formação e atuação de gestores e professores (GRAMSCI, 1999).

Autores do campo da formação de professores, que comungam dos mesmos pressupostos teóricos, ideológicos e metodológicos, como Freitas (2012; 2018), entre outros, trazem contribuições a essas investigações, que analisam também os efeitos dessas políticas na valorização profissional e nos processos de ampliação ou restrição da gestão democrática e do direito à educação.

Considerações finais

Os estudos desenvolvidos no âmbito do Grupefor/UERJ discutem a formação de professores, sob uma mesma perspectiva e fundamentação, mas com os olhares diferenciados dos mestrandos e doutorandos, pesquisadores que investigam objetos distintos em suas redes. As pesquisas se debruçam sobre processos de formação continuada nas redes públicas e de formação inicial nas Universidades, analisando concepções e projetos em disputa, políticas e planejamentos educacionais. O cenário de reconstrução democrática aponta para a necessidade de superação dos desmontes e retrocessos que impactaram negativamente o magistério e as instituições educativas públicas.

Acreditamos que a pesquisa é um processo formativo que potencializa a atuação dos professores e gestores como intelectuais orgânicos e agentes de transformação, favorecendo a participação coletiva como parte do processo de construção da identidade profissional desses sujeitos. A opção pelo referencial teórico e metodológico adotado e a concepção formativa da *base comum nacional* assegura a identidade conceitual dessa agenda investigativa comum, sobre a realidade educacional do território fluminense. Consideramos, ainda, que mais do que produtos de pesquisa o trabalho desenvolvido no grupo de pesquisa visa formar professores e intelectuais comprometidos com a escola pública e a transformação social. Assim, coletivamente, julgamos ser possível o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, em articulação com movimentos sociais e suas lutas em defesa da educação pública, dos direitos sociais e da democracia.

Referências

ANFOPE/CONARCFE. **Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação**. I Encontro Nacional, Belo Horizonte, novembro, 1983. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1º-Encontro-Documento-Final-1983.pdf> Acesso em 3 mar. 2024.

ANFOPE/CONARCFE. **II Encontro da Comissão Nacional de reformulação dos Cursos de Formação de Educadores**. Goiânia, 1986. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2º-Encontro-Documento-Final-1986.pdf> Acesso em 3 mar. 2024.

ANFOPE/CONARCFE. **Documento final**. IV Encontro Nacional. Comissão Nacional de reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Belo Horizonte, 1989. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/4º-Encontro-Documento-Final-1989.pdf> Acesso em 3 mar. 2024.

ANFOPE/CONARCFE. **Documento final**. V Encontro Nacional. Comissão Nacional de reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5º-Encontro-Documento-Final-1990.pdf> Acesso em 3 mar. 2024.

ANFOPE. **Documento final**. VII Encontro Nacional. Niterói, 1994. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/7º-Encontro-Documento-Final-1994.pdf>. Acesso em 3 mar. 2024.

ANFOPE. **Documento final**. IX Encontro Nacional. Campinas, 1998. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9º-Encontro-Documento-Final-1998.pdf> Acesso em 3 mar. 2024.

ANFOPE. **Documento final**. XX Encontro Nacional. 2021. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20º-ENANFOPE--Documento-Final-2021.pdf> Acesso em 3 mar. 2024.

COUTO, Priscila de Souza Costa. **A residência pedagógica como política de formação inicial e continuada de professores: uma análise crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2022.

FERREIRA, Jacqueline de Oliveira D. **O PARFOR e a formação de professores na Baixada Fluminense: um estudo sobre o curso e as egressas de pedagogia do IM/UFRRJ**. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C.. de. **A reforma empresarial da educação – nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

FREITAS, L. C.. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ.& Soc.**, v. 33, p. 379-404, 2012.

GONÇALVES, Izabel C.. Marçal. **Gestão democrática, trabalho coletivo e qualidade de ensino: potencialidades e protagonismos na escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo, 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LINO, L. A. *et al.* Programas de formação de professores: descaracterização e desmontes em curso. *In: Anais do Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil*. Brasília (DF) UnB, 2021. Disponível em www.even3.com.br/anais/IVSIMPOSIODEGRUPOSDEPESQUISADEFORMACAODEPROFESSORES Acesso 20 fev.2024

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INDUTORA DAS DEMAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE AS AN INDUCER OF OTHER EDUCATIONAL POLICIES

Fabio Perboni³⁶¹

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores – GEPPEF

Eliane Aparecida Miqueletti³⁶²

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores – GEPPEF

Milene Biasotto³⁶³

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores – GEPPEF

Andréia Nunes Militão³⁶⁴

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores – GEPPEF

Resumo

Este artigo expõe os resultados parciais de um projeto de pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), no qual busca-se averiguar como a Base Nacional Comum Curricular se configurou como indutora de políticas educacionais e como as reformas educativas, apesar de apresentadas de forma fragmentada, constituem um projeto de educação assumidamente gerencial. O objetivo geral da investigação é analisar os processos de imbricamento na regulamentação e na implementação da BNCC na educação básica e seus rebatimentos para o ensino superior, notadamente, para a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. Desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) analisar os conceitos e os normativos que fundamentam a BNCC-EI/EF/EM; b) analisar os conceitos e os normativos que fundamentam a BNF – Formação Inicial e a BN-F-Formação Continuada; c) analisar os conceitos e os normativos que fundamentam a elaboração da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar e demais reformas em curso; d) analisar o processo de materialização da Reforma do Ensino Médio, a partir da aprovação da Lei n. 13.415/2017 e e) analisar o processo de materialização das reformulações curriculares propostas no âmbito da BNCC. O projeto ampara-se em abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, recorrendo aos seguintes procedimentos de coleta e de análise de dados: pesquisa documental,

361 **Fabio Perboni**, ORCID: 0000-0002-1345-877X. Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, Faculdade de Educação FAED, Programa de Pós-graduação em Educação PPGEDu Doutorado em Educação, Mestrado em História, Licenciado em História e Graduação em Pedagogia, atua nos cursos de licenciatura da UFGD em nível de graduação e pós-graduação. Atualmente é Vice Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação da UFGD. Contribuição de autoria: Levantamento da produção do grupo, análise, sistematização e parte da escrita do texto. Revisão final do artigo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2492061344859342> E-mail: fabiooperboni@ufgd.edu.br

362 **Eliane Aparecida Miqueletti**, ORCID: 0000-0002-3966-8847. Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras FALE Doutora e Mestre em Letras. Graduação em Letras. É professora da Universidade Federal da Grande Dourados/ Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (UFGD/FALE). Contribuição de autoria: Levantamento da produção do grupo, análise, sistematização e parte da escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2795129671402298> E-mail: elianemiqueletti@ufgd.edu.br

363 **Milene Biasotto**, ORCID: 0000-0002-7729-6845. Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras FALE Doutora (2012) e Mestre (2008) em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Araraquara), mesma instituição em que concluiu a Graduação (2005) em Letras. É professora UFGD/FALE. Contribuição de autoria: Levantamento da produção do grupo, análise, sistematização e parte da escrita do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9767338797037215> E-mail: milenebiasotto@ufgd.edu.br

364 **Andréia Nunes Militão**, ORCID: 0000-0002-1494-8375. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Curso de Pedagogia, Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, UFGD Pedagoga, licenciada em história, mestra em história e doutora em Educação. Possui experiência na educação básica e no ensino superior. Atua nos cursos de licenciatura da UEMS E em nível de pós-graduação, no mestrado e doutorado da UFGD. Contribuição de autoria: Levantamento da produção do grupo, análise, sistematização e parte da escrita do texto. E-mail: andreiamilitao@uems.br

questionário, entrevistas e análise por núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. A investigação ancora-se no referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas, compreendido como o complexo processo que envolve a atuação de diferentes sujeitos em momentos específicos que passam desde a elaboração de um programa e/ou política até a sua materialização nas instituições de educação e sistemas de ensino.

Palavras-chave: BNCC. Reformas Educacionais. Políticas Educacionais.

Abstract

This paper presents the partial results of a research project under development within the scope of the Study and Research Group on Educational Policies and Teacher Training (GEPPEF), which seeks to ascertain how the National Common Curricular Base (BNCC) was configured as an inducer of educational policies and how educational reforms, despite being presented in a fragmented way, constitute an admittedly managerial education project. The general objective of the investigation is to analyze the overlapping processes in the regulation and implementation of the BNCC in basic education and its repercussions for higher education, notably for the initial and continuing training of teachers and school managers. It unfolds into the following specific objectives: a) analyze the concepts and regulations that underlie the BNCC-EI/EF/EM; b) analyze the concepts and regulations that underlie the BNF – Initial Formation and the BNF-Continuing Formation; c) analyze the concepts and regulations that underlie the preparation of the National Common Competence Matrix for the School Director and other ongoing reforms; d) analyze the materialization process of the Secondary Education Reform, following the approval of Law no. 13,415/2017 and e) analyze the process of materializing the curricular reformulations proposed within the scope of the BNCC. The project is based on a qualitative approach, of a descriptive-analytical nature, using the following data collection and analysis procedures: documentary research, questionnaire, interviews and analysis by nuclei of meaning as an instrument for understanding the constitution of meanings. The investigation is anchored in the theoretical-methodological framework of the Policy Cycle, understood as the complex process that involves the actions of different subjects at specific moments that go from the elaboration of a program and/or policy to its materialization in educational institutions. and education systems.

Keywords: BNCC. Educational Reforms. Educational Policies. Initial formation. Continuing Formation.

Introdução

O artigo ora apresentado expõe os resultados parciais de um projeto de pesquisa “guarda-chuva” em andamento no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). Trata-se de um projeto de viés interinstitucional e interdisciplinar que abrange pesquisadores de três instituições de Ensino Superior do Centro-Oeste: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e que busca averiguar duas hipóteses: a) se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) extrapola o âmbito estrito de uma política curricular, configurando-se, no tempo presente, como indutora de outras políticas educacionais, sejam aquelas destinadas à educação básica, sejam aquelas referentes ao ensino superior; e, b) se o processo de reformas educativas, apesar de ser apresentado de forma fragmentada, trata-se de um projeto de educação articulado e assumidamente gerencial.

Para verificação das duas hipóteses supramencionadas, propõe-se analisar como a BNCC se configurou como o epicentro das demais políticas educacionais, buscando-se localizar os sujeitos envolvidos em sua elaboração e implementação, assim como os processos decorrentes de sua aprovação, a qual induz modificações normativas e a atuação do Estado na formação inicial e continuada dos professores e dos gestores, na avaliação educacional e na própria gestão organização curricular da educação.

Esse processo foi engendrado no contexto de uma agenda regressiva, materializada inicialmente pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 e pela reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017). No campo educacional, a alteração da composição do Conselho Nacional de Educação configurou-se como medida central no sentido de viabilizar as reformas educacionais pretendidas desde a década de 1990 (Leher, 2019, p. 04). A mudança da composição do CNE seria, estrategicamente, a condição para viabilizar as mudanças curriculares almejadas. A esse respeito, Aguiar (2019, p.06) destaca “que o maior interesse da nova gestão do MEC estava voltado à aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica”.

Aguiar (2019) aponta para um processo profundo de mudanças que tem na aprovação da BNCC uma "cultura basista" e articulada para todos os temas educacionais: currículo, avaliação, gestão educacional e formação dos professores. Conforme aponta a autora, normativos que obstaculizam esse projeto são paulatinamente revogados ou obliterados.

Com efeito, o único obstáculo que se interpõe a esse propósito é a existência da Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada do magistério da educação básica e que se encontra em processo de implementação nos cursos de formação de professores do país. (Aguiar, 2019, p.14) Apesar da aprovação da Resolução CP/CNE nº 02/2019, que alinha a formação de professores à BNCC essa ainda não foi implementada na maioria dos cursos, principalmente das Universidades Pública. Já existe inclusive proposta em consulta pública, no CNE, para sua revogação.

A BNCC institui-se como elemento condicionador das demais políticas educacionais ou, nos termos postos por Aguiar (2019, p.16), "eixo das políticas educacionais nos governos recentes". Complementarmente, se elegem sujeitos individuais e/ou coletivos ligados ao setor privado como "guardiões dos princípios neoliberais". No tempo presente, as relações estão expostas.

A BNCC, portanto, como chave principal para mudar ou aprofundar os padrões concernentes ao currículo, avaliação, gestão e formação de professores da educação básica e superior no Brasil apresenta-se como uma estratégia dirigida à "formação do "cidadão produtivo" assujeitado à lógica mercantil" em detrimento da "construção de um sujeito emancipado". (Aguiar, 2019, p.17)

A partir do projeto "guarda-chuva" proposto, desdobram-se vários subprojetos com diferentes enfoques da temática em questão. Esses enfoques correspondem aos objetivos elencados a seguir, que deram origem a algumas produções científicas já geradas no âmbito do GEPPEF e que serão descritas posteriormente:

- analisar os conceitos e os normativos que fundamentam a BNCC-EI/EF/EM;
- analisar os conceitos e os normativos que fundamentam a BNF – Formação Inicial e a BNF-Formação Continuada;
- analisar os conceitos e os normativos que fundamentam a elaboração da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar e demais reformas em curso;
- analisar o processo de materialização das reformulações curriculares propostas no âmbito da BNCC.

Aporte teórico-metodológico

O projeto de pesquisa que dá origem a este artigo ampara-se em abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, recorrendo aos seguintes procedimentos de coleta e de análise de dados: pesquisa documental, questionário, entrevistas e análise por núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.

A investigação ancora-se no referencial teórico-metodológico do Ciclo de Políticas, compreendido como o complexo processo que envolve a atuação de diferentes sujeitos em momentos específicos que passam desde a elaboração de um programa e/ou política até a sua materialização nas instituições e/ou sistemas de ensino.

Ao aderir ao uso do Ciclo de Políticas, objeto de profícuo debate acadêmico, explora-se suas potencialidades e limitações. Existe consenso sobre sua utilidade como referencial de análise das políticas públicas calcado no debate e no uso desses referenciais que propiciaram a criação de modelos para auxiliar na compreensão do processo decisório e do funcionamento das políticas. Assim, conforme Pinto (2008), teorias foram formuladas para tentar explicar o processo de tomada de decisão, de formulação e de implementação de políticas. Desse modo, o Ciclo da Política Pública (*policy cycle*) se constitui como uma dessas teorias que se desenvolve a partir da dimensão material da política (*policy*), ou seja, se relaciona aos conteúdos concretos da configuração dos programas políticos, das decisões políticas e dos problemas técnicos (Frey, 2000; Pinto, 2008).

Ressalta-se que se trata de um recurso analítico, compreendendo etapas de um processo complexo que compõe o ciclo, conforme destaca Palumbo (1998):

É útil pensar na elaboração de uma política como um processo sequencial ou cronológico [...]. Assim, podemos descrever o processo em estágios": Primeiro, "uma questão é colocada na agenda para a elaboração de políticas [...]; segundo, a questão é discutida, definida e uma decisão é tomada sobre uma ação deve ou não ser tomada em relação a questão [...]; terceiro, a ação ou decisão é transferida à agência administrativa para sua implementação; quarto, as ações [...] são avaliadas para determinar o impacto [...]; e quinto, uma política pode ser descontinuada se perder o apoio político, se não tiver alcançado suas metas". (Palumbo, 1998, p. 51)

Por outro lado, o próprio autor adverte que, embora útil, o uso dessas etapas como recurso analítico tem algumas desvantagens: uma delas é que se trata de uma simplificação da realidade, em que "muitos componentes do processo não foram incluídos", assim, é uma visão do processo "[...] organizada demais, lógica demais e sequencial demais. No mundo real, os vários estágios se sobrepõem e se mesclam" (Palumbo, 1998, p. 51).

Compreender a implementação de políticas, de acordo com Frey (2000), implica na descrição e explicação do como e do porquê as ações são realizadas em busca de determinados resultados a serem alcançados. Palumbo, Maynard-Mood e Wright (1984), Villanueva (1993) e Berman (1993) definem a implementação como "levar a cabo" o conjunto de ações sob determinadas condições iniciais, de modo a ter efeito ou consequência a um resultado desejável.

Dados empíricos têm comprovado que, no processo de implementação, nem sempre os impactos previstos na fase de formulação de uma política correspondem aos resultados e impactos reais da política na prática (Frey, 2000), residindo, nesse fato, um amplo leque de possibilidades de investigação.

Existe farta produção que trata dessas questões procurando compreender os "[...] arranjos institucionais que contribuem para a materialidade das políticas" (Dourado, 2007, p. 923), entendendo que a materialização das políticas depende da "intersecção entre regulamentação, regulação e ação política, marcados por disputas que traduzem os embates históricos entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, os limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas (Dourado, 2010, p. 679).

Conforme destacado por Luna (2002, p. 32), "as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele".

Apoiemo-nos em Bogdan e Biklen (1994, p. 47) para destacar dois elementos inerentes à pesquisa qualitativa: em relação aos dados coletados, estes são predominantemente descritivos, sendo o material obtido nessas pesquisas rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. Os dados incluem transcrições de entrevistas e de depoimentos, bem como extratos de vários tipos de documentos. Além disso, citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Quanto aos "significados" que as pessoas dão às coisas e à sua vida, estes são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

A presente pesquisa de natureza descritiva e analítica adota como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, documental, questionários e entrevistas. Cabe registrar que a construção e desenvolvimento da pesquisa ora proposta está sujeita/aberta a possíveis adequações, acréscimos e subtrações ditadas pelas reflexões que serão gestadas ao longo do processo, pela aproximação com os objetos de investigação e/ou por contribuições teóricas.

Resultados e discussões

Uma das linhas de investigação do GEPPEF se debruça sobre os desdobramentos da BNCC sobre as políticas curriculares da educação básica, com foco na área da linguagem, e também nas políticas educacionais abordando diferentes aspectos da reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13415/2017.

Uma apresentação dos artigos e produções sobre o tema é importante para visualizar sua diversidade e abrangência. O artigo "Considerações sobre a semiótica na BNCC: do documento ao discurso" de autoria de Miqueletti e Zago (2022), com base em uma abordagem qualitativa e com

embasamento teórico da semiótica discursiva, realizam considerações sobre o movimento argumentativo do enunciador-destinador do texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e sobre a inserção da semiótica nas práticas de linguagem. Na sequência, investigam, a partir da análise da entrevista com uma professora da rede pública de ensino do Mato Grosso do Sul, como as novas orientações podem ser entendidas pelos professores da educação básica.

Militão (2022) analisa a educação escolar indígena e suas especificidades, refletindo sobre como a BNCC, uma política curricular prescritiva impacta a organização e a autonomia organizacional da educação escolar indígena.

Como resultado de uma dissertação de mestrado Perboni e Lopes (2022) analisam a implementação da reforma do Ensino Médio, a partir da análise de duas escolas Piloto na cidade de Dourados, sendo estas escolas as escolhidas para o processo inicial de implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

Dois trabalhos de IC analisaram desdobramentos da BNCC na oferta do Novo Ensino Médio (NEM) sul-mato-grossense, um com o objetivo de a) analisar a oferta do componente "projeto de vida", b) compreender o protagonismo juvenil nos materiais didáticos da área Linguagens e suas tecnologias e também pela perspectiva dos sujeitos envolvidos.

O projeto de vida apresentou-se como meio pelo qual o protagonismo juvenil se materializará. Nesta circunstância, à escola e aos professores couberam: a) estimular o protagonismo e a autoria dos estudantes; b) orientar a construção de um projeto de vida; c) acolher as juventudes; d) comprometer-se com a formação integral dos alunos (desenvolvimento pessoal e social) por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que indicarão sobre a tomada de decisão do estudante ao longo de sua vida; e) auxiliar os alunos a aprender a se reconhecer como sujeitos; e f) mediar, de forma intencional, as interações dos estudantes com seus pares e com o tudo que o circunscreve (Brasil, 2018a, p.472-473).

Sobre o tem, desenvolvem-se ainda quatro orientações de Doutorado, que abordam a implementação dos itinerários formativos, os desdobramentos do NEM no IF do Maranhão, com a discussão de sua proposta curricular, as percepções dos estudantes sobre estas reformas e por fim uma análise da organização curricular da área de ciências humanas.

Considerações finais

Desse panorama apresentado pode-se constatar o avanço da pesquisa em duas dimensões correlacionadas. De um lado o Grupo de Pesquisa (GEPPEF) se constituiu como aglutinador de pesquisadores que investigam, a partir de área diversas, uma mesma temática, a partir de inquietações dos próprios membros do grupo com o cenário e as mudanças por que passa a organização da Educação Básica, em especial a política curricular com a BNCC. Por outro lado, tem-se resposta parcial à pergunta inicial que motivou a escrita do projeto, buscando desdobramentos da BNCC sobre as políticas educacionais, demonstrando que esta extrapola a configuração de uma política curricular ao se articular á proposições políticas mais amplas de reconfiguração e reorganização da oferta do ensino no Brasil.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

BERMAN, Paul. El estudio de la macro y micro-implementación. *In*: VILLANUEVA, Luis Aguillar. **La implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrúa, 1993, 481p.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rosaura Elchenberg. Belo Horizonte: FAPERJ; Autêntica Editora, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. 336 p.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

Brasil. **Resolução CNE/CEB n.3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atendendo aos dispositivos da Lei n. 13.415/2017 e o Parecer CNE/CEB n.3/2018. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.21-24, 22 nov. 2018c.

Brasil. **Resolução CNE/CEB n.4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p.120, 18 dez 2018b.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, 2000.

IGNÁCIO, Sebastião Expedito. **Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica**. Franca – SP: Editora Ribeirão Gráfica, 2002.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. Orlandi, Eni P; Lagazzi-Rodrigues, Suzy (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 33-80.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED n.4113 de 13 de dezembro de 2022**. Dispõe sobre a organização curricular e o regime por etapas do ensino fundamental e do Ensino Médio nas Unidades Escolares da Rede Estadual. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul (DOEMS): n.11.013, Campo Grande, MS, p.16-51, 14 dez. 2022.

MILITÃO, A. N.. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-17, 2022.

MIQUELETTI, Eliane. A.; NUGOLI ZAGO, L.. Considerações sobre a Semiótica na BNCC: do documento ao discurso da professora. **EntreLetras**, 13(3), 235–264. 2022. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2022v13n3p235-264>

PALUMBO, Dennis James. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda Coutinho Barbosa Machado de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

PALUMBO, Dennis James; MAYNARD-MOOD, Steven; WRIGHT, Paulo. **Measuring degrees of successful implementation: Achieving policy versus statutory goals**. Evaluation Review, v. 8, n. 1, p. 45-74, fev. 1984.

PERBONI, Fabio; LOPES, Maria de Lourdes de Macedo Ferreira. Reforma do ensino médio no Mato Grosso do Sul. **Retratos da Escola**, v. 16, p. 377-397, 2022.

PINTO, Isabela Cardoso de Matos. Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de política. **Revista Política Pública**, São Luís, v. 12, n.1, p. 27-36, jan./jun. 2008.

TONIETO, Carina; BELLENZIER, Caroline Simon; BUKOWSKI, Chaiane. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v.30, e14398, 2023. Disponível em <http://www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em junho de 2023.

VILLANUEVA, Luis Aguillar. **La implementación de las Políticas**. México: Miguel Angel Porrúa, 1993, 481p.

**GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES (GEPPEF): PESQUISA, FORMAÇÃO E EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA EM MATO GROSSO DO SUL**

**STUDY AND RESEARCH GROUP FOR EDUCATIONAL POLICIES AND
TEACHER TRAINING (GEPPEF): RESEARCH, TRAINING AND UNIVERSITY EXTENSION
IN MATO GROSSO DO SUL**

Andréia Nunes Militão³⁶⁵

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores - GEPPEF

Bruna Caroline Camargo³⁶⁶

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores - GEPPEF

Izabella Alvarenga Silva³⁶⁷

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores – GEPPEF

Carla Regina de Souza Figueiredo³⁶⁸

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores - GEPPEF

Resumo

Trata-se de relato de experiência que objetiva apresentar a atuação do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) no âmbito de duas universidades públicas – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O GEPPEF foi formalizado no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) em 2016, período que coincide com o ingresso de parte significativa dos docentes que integram o grupo. Desde o início buscou desenvolver atividades que contemplassem a pesquisa, a formação e a extensão universitária no município de Dourados, Mato Grosso do Sul, território onde situa-se as duas instituições de ensino superior. No tempo presente, a atuação do GEPPEF espalhou-se em diversos municípios do estado, especialmente pelo desenvolvimento de proposta de formação continuada. Argumenta-se que a participação no GEPPEF de estudantes de Iniciação Científica, mestrado e doutorado e de docentes e gestores da educação básica possibilita processos densos de formação, uma vez que permite a interação entre sujeitos que estão em processos profissionais e formativos distintos.

Palavras-chave: Grupo de Pesquisa. Espaço formativo. GEPPEF.

365 **Andréia Nunes Militão**, ORCID: 0000-0002-1494-8375. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Curso de Pedagogia, Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado e Doutorado, UFGD. É pedagoga, licenciada em história, mestra em história e doutora em Educação. Possui experiência na educação básica e no ensino superior. Contribuição de autoria: levantamento de atividades realizadas pelo grupo, redação de parte do texto e revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1380335871229923> E-mail: pesquisador@gmail.com

366 **Bruna Caroline Camargo**, ORCID: 0000-0001-9544-2001. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Dourados, Curso de Pedagogia. É pedagoga, mestra e doutora em Educação. Possui experiência na educação básica e no ensino superior. Contribuição de autoria: levantamento de atividades realizadas pelo grupo e redação de parte do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4103064319229426> E-mail: bruna.camargo@uems.br

367 **Izabella Alvarenga Silva**, ORCID: 0000-0001-6366-876X. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Curso de Pedagogia. É pedagoga, mestra e doutora em Educação. Possui experiência na educação básica e no ensino superior. Contribuição de autoria: levantamento de atividades realizadas pelo grupo e redação de parte do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9248597226726179> E-mail: izabella.silva@uems.br

368 **Carla Regina de Souza Figueiredo**, ORCID: 0000-0002-3582-8233. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Curso de Letras. Possui graduação em Letras, graduação em Direito, mestrado em Letras (UFMS/2006) e doutorado em Letras (UFRGS/2014). Atualmente é docente da UEMS atuando no curso de Letras. Contribuição de autoria: levantamento de atividades realizadas pelo grupo e redação de parte do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6172024268154952> E-mail: carladirlet@uems.br

Abstract

This is an experience report that aims to present the work of the Study and Research Group on Educational Policies and Teacher Training (GEPPEF) within two public universities – State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) and Federal University of Grande Dourados (UFGD). GEPPEF was formalized in the Directory of Research Groups (DGP) in 2016, a period that coincides with the entry of a significant number of professors who are part of the group. From the beginning, it sought to develop activities that included research, training and university extension in the municipality of Dourados, Mato Grosso do Sul, the territory where the two higher education institutions are located. At present, GEPPEF's activities have spread to several municipalities in the state, especially due to the development of a continuing education proposal. It is argued that the participation in GEPPEF of Scientific Initiation, Master's and Doctorate students and basic education teachers and managers enables dense training processes, as it allows interaction between subjects who are in different professional and training processes.

Keywords: Research group. Education space. GEPPEF.

Introdução

A origem do GEPPEF vincula-se a necessidade de docentes da educação superior de duas universidades públicas localizadas no mesmo território – UEMS e UFGD – de criar espaço para de reflexão e de investigação acerca do estágio curricular supervisionado obrigatório (ECSO). A escolha pela temática está relacionada à vinculação dos docentes à disciplina/componente curricular de estágio, suscitando reflexões sobre a importância do ECSO para a formação inicial dos licenciandos, mas também, como espaço de articulação com docentes da Educação Básica. O grupo foi formalizado no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) em 2016, período que coincide com o ingresso de parte significativa dos docentes que integram o grupo supervisionarem o estágio. Ressalta-se que até a data de criação do GEPPEF não havia no âmbito da UEMS e da UFGD grupos de pesquisa direcionados especificamente para os objetos da formação de professores.

Outra demanda localizada pelos integrantes do grupo refere-se à aproximação da universidade com a educação básica, seja via secretaria municipal de educação, seja via sindicato municipal dos trabalhadores da educação. Visando estreitar esta articulação, o GEPPEF passou a realizar ainda em 2016 o "Seminário Formação Docente – intersecção entre universidade e escola", espaço que tem permitido a discussão sobre temáticas emergentes do campo educacional, a divulgação de pesquisas realizadas em diferentes níveis de formação (IC, mestrado, doutorado) e a apresentação de relatos de experiência dos docentes e dos gestores da educação básica.

Para além das funções atinentes aos grupos de estudos e pesquisa em geral, a saber: contribuir para o desenvolvimento de pesquisadores iniciantes em articulação com pesquisadores experientes; articular projetos de pesquisa do tipo "guarda-chuva"; discutir questões metodológicas; realizar divulgação científica por meio da realização e participação em eventos científicos locais, regionais e nacionais, o GEPPEF tem emitido posicionamentos políticos sobre temas pertinentes à educação. Destaca-se, ainda, que parte considerável de seus membros estão associados a entidades nacionais como a Associação Nacional de Pós-graduação Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Ressalta-se que o GEPPEF, vinculado à duas IES sul-mato-grossense, desempenha papel notório no estado, uma vez que ambas as universidades estão em processo de constituição. A UFGD completou 19 anos e a UEMS 30 anos, no contexto de um estado de 47 anos, contribuindo para a elevação do *status* acadêmico destas instituições. Almeja-se neste trabalho apresentar as atividades promovidas pelo GEPPEF por se constituírem em contributos à formação inicial e a formação continuada. Destaca-se ainda a realização de atividades colaborativas com o Grupo Estado, Política e Gestão Educacional (GEPGE), notadamente a realização de cursos de metodologia científica.

O GEPPEF se insere no contexto de expansão das IES no país, traduzindo a elevação do número de pesquisadores e de criação de grupos, conforme dados de Mainardes (2021):

De acordo com dados do CNPq, o DGPEB registrou o aumento contínuo dos Grupos de Pesquisa: 4.402 (1993), 7.271 (1995), 8.632 (1997), 11.760 (2000), 15.158 (2002), 19.470 (2004), 21.024 (2006), 22.797 (2008), 27.523 (2010), 35.435 (2014) e 37.640 (2016), com uma taxa de crescimento médio anual de 9,78% e taxa de crescimento de 1993-2016 de 755,07% (MAINAR-

DES, 2021a). O número de pesquisadores cresceu de 21.541, em 1993, para 199.566, em 2016. A taxa de crescimento anual do número de pesquisadores foi de 19,16%, e a taxa de crescimento de 1993-2016 foi de 826,45%. No ano de 2000, a área de Educação contava com 631 grupos. Com um crescimento médio anual de 11,49%, em 2016, existiam 3.595 grupos e 26.011 pesquisadores nos Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq. (Mainardes, 2021, p.4-5).

Há um constructo positivo que sinaliza a importância dos grupos em várias dimensões. Os grupos de pesquisa têm "contribuído para o fortalecimento da pesquisa, bem como para a melhoria da formação de pesquisadores e a ampliação de intercâmbios e parcerias com grupos e pesquisadores nacionais e estrangeiros" (Mainardes, 2021, p.5).

André (2007) observa que os grupos contribuem para a formação dos orientadores de mestrado e de doutorado e para a consolidação de linhas de pesquisa no âmbito dos programas de pós-graduação. Outro aspecto relevante refere-se ao deslocamento de pesquisas de caráter individual para pesquisas coletivas, do tipo "guarda-chuva" e/ou interinstitucionais.

Na sequência, apresenta-se os contributos do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) para a pesquisa, formação e extensão universitária em Mato Grosso do Sul.

Contributos do GEPPEF para a pesquisa

O GEPPEF articulou seus pesquisadores no projeto guarda-chuva "A configuração do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores", que teve como objetivo investigar a configuração do ECSO nos cursos de licenciatura ofertados por duas universidades públicas situadas no estado de Mato Grosso do Sul, analisando diferentes aspectos das 32 licenciaturas, presenciais e à distância, ofertadas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Esta pesquisa derivou vários projetos de iniciação científica e pesquisas de mestrado desenvolvidas UEMS e na UFGD.

A conclusão da pesquisa "A configuração do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores" culminou com a publicação de duas coletâneas pela Editora CRV. O primeiro volume, publicado em 2019, tratou dos 'Lugares e não lugares do estágio supervisionado em universidades públicas de Mato Grosso do Sul: UEMS e UFGD' e, o segundo volume, abordou o 'Estágio supervisionado sob diferentes olhares', com publicação em 2020.

Atualmente, o grupo está com a pesquisa em andamento intitulada "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como indutora das Políticas Educacionais", a qual se propõe a analisar os processos de imbricamento na regulamentação e na implementação da BNCC na educação básica e seus rebatimentos para o ensino superior, notadamente para a formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva-analítica, utilizando-se de instrumentos para coleta de dados como a pesquisa documental, questionário, entrevista e a análise por núcleo de significação.

Contributos do GEPPEF para a extensão universitária

A formação continuada configura ação relevante do grupo. O Projeto de Extensão "Assessoria Pedagógica para municípios sul-mato-grossenses: perspectiva colaborativa entre universidade e redes municipais de educação para a formação continuada", projeto aprovado pela chamada FUNDECT/MS nº. 09/2022 – Acelera UEMS, tem por objetivo "desenvolver tecnologia social de formação continuada de gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e das equipes técnicas das redes municipais, visando ampliar ações autônomas, fundamentadas na identificação de problemas e dificuldades localizadas na realidade vivenciada e ações formativas como mitigação e superação dos mesmos; e "assessorar e acompanhar pedagogicamente as redes municipais de educação do estado de Mato Grosso do Sul, visando a proposição de processos de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Básica. Atualmente, o projeto atende os municípios de Amambai, Dois Irmãos do Buriti e Novo Horizonte do Sul, com possibilidade de ampliação para atender outros municípios. A metodologia utilizada no projeto é a pesquisa-ação, organizada da seguinte maneira: no primeiro momento, o envio de convite formal aos municípios

a fim de verificar o interesse em participar do projeto e, posteriormente, uma reunião de alinhamento. No segundo momento, é aplicado um instrumento para coleta de dados, questionários, em que se levanta dados ao perfil pessoal, profissional, percurso formativo, condições de trabalho, bem como as necessidades formativas dos profissionais da educação básica. No terceiro momento são apresentados os dados coletados para definir-se os temas prioritários a serem trabalhados com a equipe e definir um cronograma para encontros. No quarto e quinto momento são realizados os encontros de formação continuada, os quais podem ocorrer quinzenalmente ou mensalmente, presencial ou de forma remota, a depender da organização prévia com os responsáveis das Secretarias de Educação. No sexto momento é realizado um encontro presencial final a fim de elaborar uma cartilha orientadora das ações de formação continuada a serem desenvolvidas nas escolas.

Atinente à extensão universitária, o GEPPEF desenvolve em parceria com o Diretório Acadêmico Indígena (DAIND), localizado na Aldeia Jaguapiru em Dourados/MS, o Ciclo de Oficinas de Acompanhamento Pedagógico para Estudantes Indígenas do Ensino Superior. Desse modo, de agosto/2024 até o presente momento estão sendo realizadas oficinas de acompanhamento pedagógico para estudantes indígenas do Ensino Superior. As oficinas ocorrem aos sábados, das 8h às 12h, e trataram das seguintes temáticas: 1. Organização da vida acadêmica, 2. Currículo Lattes, 3. Recursos didáticos para o ensino superior, 4. Produção de texto científico, 5. Comunicação interpessoal, 6. Editais de concurso público: o que precisamos saber sobre, 7. Leituras de mundo e conhecimento científico: interpretando a realidade por meio de dispositivos eletrônicos, 8. Oratória e apresentação em público, 9. Expressão corporal, 10. Espanhol para prova de proficiência de mestrado e doutorado, 11. Formatação de trabalhos acadêmicos (Word, PowerPoint), 12. Orientação sobre oportunidade de bolsa na UEMS e na UFGD, 13. Métodos de leitura estrutural: como ler textos científicos 14. escrita e reescrita de textos em Língua Portuguesa e 15. Cinema libertário no inventar com a diferença. Ministraram oficina acadêmicos da graduação e pós-graduação, professores da UEMS e UFGD.

Destaca-se ainda o Curso de extensão Metodologia de Pesquisa e Escrita Científica. O curso teve sua primeira edição em 2017 e surgiu como uma atividade formativa para acadêmicos e demais interessados no processo seletivo de mestrado e doutorado da UFGD. De 2017 a 2023 (com exceção do ano de 2020 por conta da pandemia da Covid-19) convidou docentes de diversas áreas para trabalhar com os participantes temáticas relacionadas à metodologia científica e à construção de projeto de pesquisa. Em 2023, no período de março a julho, aos sábados pela manhã, o curso de extensão ofereceu discussões de temas como 'Pesquisa qualitativa e quantitativa', 'Pesquisa documental', 'Questionário e survey', 'Grupo Focal', 'Entrevista', 'Mapeamento da produção', 'Comitê de Ética em Pesquisa', 'Estatística básica para pesquisa em Ciências Humanas com ênfase na Educação', 'Utilização de editores de texto para elaboração de trabalhos acadêmicos' e 'Elaborando um projeto de pesquisa' foram apresentados e discutidos por docentes da UFGD e UEMS.

Contributos do GEPPEF para a formação de graduandos e pós-graduandos

O GEPPEF desde a sua criação tem se dedicado aos estudos de artigos, de documentos e de livros. Em seus encontros regulares, o grupo seleciona obras de autores de referência para o estudo coletivo, com o intuito de subsidiar as investigações e a escrita do grupo, os encontros envolvem apresentação e debate, envolvendo os docentes, doutorandos, mestrandos e pesquisadores de IC. Os temas e obras selecionados são escolhidos a cada ano, em 2023 o grupo realizou o estudo da obra 'Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano', do autor Gert Biesta, publicado pela Editora Autêntica. Os membros do GEPPEF organizaram-se em duplas ou trios e responsabilizaram-se pela discussão dos capítulos e do prólogo, desse modo, ao menos seis encontros foram destinados para o entendimento da obra. O estudo do texto de Biesta possibilitou que acadêmicos da graduação e pós-graduação, professores do IFMS, UEMS, UFGD e professores da educação básica lessem uma obra completa e discutissem pontos importantes sobre a aprendizagem e seus desdobramentos para a educação enquanto um processo formativo.

Ainda no campo da formação dos pesquisadores, destaca-se ao longo do ano de 2023, cinco oficinas de formação foram oferecidas de forma gratuita para os membros do GEPPEF, comunidade acadêmica e demais interessados. Estas oficinas têm caráter formativo, focando em temas fundamentais para a iniciação acadêmica de futuros pesquisadores. Os temas trabalhados em 2023 foram: 1. Currículo Lattes, ministrada pela D.ra Elis Regina dos S. Viegas (UEMS, Secretaria Municipal de Educação), 2. Normas da ABNT, ministrada pela Dra. Carla Regina de Souza Figueiredo (UEMS), 3. Produção de textos científicos, ministrada pela D.ra Eliane Aparecida Miqueletti (UFGD), 4. Como apresentar trabalhos em eventos científicos: ministrada pela D.ra Andréia Nunes Militão, 5. Paráfrase: como fazer reformulações nos textos científicos?, ministrada pela D.ra Milen-

ne Biasotto (UFGD) e 6. Ferramentas digitais para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem, ministrada pelo acadêmico do curso de Letras (UEMS) Rafael Braz. Tais oficinas possibilitaram aos participantes conhecimento e/ou aperfeiçoamento de ferramentas importantes para os estudos, produção de textos, formatação e publicação. Compreende-se que o grupo de pesquisa deve fomentar espaços para a formação de seus integrantes.

Cabe destacar que o GEPPEF elaborou o curso de Especialização *lato sensu* em Coordenação Pedagógica, ofertado entre os anos de 2020 e 2021, a partir de uma demanda que emergiu em processos de formação continuada direcionadas aos profissionais da educação básica, os quais relatavam as fragilidades nessa área de formação. A especialização teve por objetivo "capacitar pessoal de nível superior para exercer atividades de administração e gestão educacional, com ênfase na coordenação pedagógica" (UEMS, 2019). Assim, o curso iniciou com encontros presenciais, todavia, devido a pandemia da Covid-19 teve que ser ofertado remotamente, de um total de 60 matriculados chegou-se a 39 defesas de monografia e finalização do curso, indicador considerado muito positivo, principalmente considerando o período pandêmico que atravessou a maior parte da carga horária das atividades desenvolvidas.

Ainda na perspectiva da formação continuada, o GEPPEF realiza desde 2017 o Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola, a fim de contribuir com a formação dos acadêmicos de graduação, pós-graduação e professores e gestores da educação básica, de modo geral. Destaca-se a edição mais recente realizada em agosto de 2023 com o tema "Escola e Universidade em tempos de reconstrução". O evento teve mesas redondas, sessões de comunicação oral, apresentação de relatos de experiência. A mesa de abertura, intitulada "Escola Pública e Universidade em tempos de reconstrução democrática", com a participação do presidente do CNTE, Heleno de Araújo. A mesa redonda 1, "Formação docente e alfabetização: interfaces", com o Dr. Lourival José Martins Filho (UDESC/MEC) e D.ra Cristiane Ribeiro Cabral (UFGD), trouxe reflexões e problematizações acerca da alfabetização. A mesa redonda 2, "BNCC e BNC/ Formação de professores", com a D.ra Flávia Wegrzyn Martins (UFMS – Anfope-MS) e a D.ra Fabiane Lopes de Oliveira trouxeram discussões sobre os impactos e fragilidades desses documentos. A mesa redonda 3, "Curricularização da Extensão: articulação das relações universidade, escola e sociedade", com a D.ra Andréia Nunes Militão (UEMS) e D.ra Malvina Tânia Tuttmann (UNIRIO – Anfope), discutiu sobre a curricularização da extensão, tendo em vista o estabelecido em documentos legais, tal como o PNE. A mesa redonda 4 "Bullying e violência nas instituições escolares: cenário e políticas de enfrentamento, com a D.ra Loriane Trombini Frick (UFPR) e D.ra Juliana Aparecida Matias Zechi (IFSP) trouxe reflexões sobre como estes temas emergentes ainda precisam ser debatidos na área da educação. A mesa redonda 5 "Reforma do Ensino Médio", com o Dr. Fernando Cassio (UFABC), Prof. Jaime Teixeira (FETEMS) e Dr. Carlos Vinícius Figueiredo (UFMS) revelou os impactos e fragilidades dessa reforma na educação. A mesa redonda 6 "Educação Especial: qual formação? qual política? quais práticas?", com a D.ra Aline Maria Silva (UFGD), D.ra Andressa dos Santos Rabelo (UFMS) e D.ra Celi Corrêa Neves (UEMS) revelou elementos importantes a serem considerados no âmbito da educação especial. Por fim, a conferência de encerramento, intitulada "Da uberização e a youtuberização: a precarização do trabalho docente", com a D.ra Amanda Moreira da Silva (UERJ) possibilitou refletir sobre como o trabalho docente, a cada ano, vem sendo mais precarizado, influenciando também pelas demandas numa sociedade capitalista.

Para além das atividades de formação continuada, o GEPPEF tem realizado atividades de divulgação científica. Em 2023, participou do Colóquios de Pesquisa, promovido pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Invocação da UEMS (PROPI), o evento institucional visa a divulgação das atividades e produções científicas dos grupos de pesquisa da UEMS. A líder do grupo, D.ra Andréia Nunes Militão, proferiu palestra apresentado o evento 'Seminário Formação Docente' (evento organizado e realizado pelo GEPPEF desde 2017), as pesquisas desenvolvidas por seus membros, as atividades de formação e extensão lideradas pelo grupo e as publicações oriundas dos trabalhos desenvolvidos.

Considerações finais

Pelo exposto denota-se que o GEPPEF, em sua curta história de apenas 07 anos tem se consolidado como espaço de debate, de formação e de produção do conhecimento, mantendo diferentes atividades que catalisam interesses diversos, contribuindo para a diversidade de percepções que enriquecem o cotidiano do grupo.

Aponta-se como desafios para o GEPPEF: condições estruturais para desenvolver as atividades, uma vez que o grupo não dispõe de espaço físico na IES em que está vinculado; captar financiamento que permita maior alcance para o desenvolvimento das atividades propostas; ampliar a

participação de docentes e gestores da educação básica na pesquisa e atividades do grupo e também fazer com que os egressos da graduação e da pós-graduação permaneçam no grupo.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Grupos de pesquisa: Formação ou burocratização? **Revista de Educação - PUC-Campinas**, 23, 133-138, 2007.

UEMS. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. **Projeto Pedagógico**. UEMS, Dourados, 2019.

MAINARDES, J. Grupos de Pesquisa da área de Educação no Brasil: revisão de literatura. **Cadernos de Educação**, n.65, 2021. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i65.21571>

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza *et al.* Percursos de um grupo de pesquisa formação: tensões e (re) construções. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, abr. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100014&lng=pt&nrm=i-so>. Acessos em 10 mar. 2024.

TRAJETÓRIA E PERFIL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/PARFOR/UFC

TRAJECTORY AND PROFILE OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS: A STUDY IN THE PEDAGOGY/PARFOR/UFC DEGREE PROGRAM

Rosimeire Costa de Andrade Cruz³⁶⁹

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil- GEPEI

Bruna Brito Ramos³⁷⁰

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil- GEPEI

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida no âmbito da iniciação científica, que visou a analisar o significado atribuído ao diploma de nível superior por professoras de Educação Infantil estudantes da Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC. É apoiada em estudos que tratam da formação inicial de professores para a Educação Básica, como Bernadete Gatti, em especial, aqueles concernentes aos professores que atuam em sua primeira etapa, como Júlia Oliveira-Formosinho. Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico, para compreender como o tema vem sendo abordado em pesquisas acadêmicas. Posteriormente, a partir de um questionário eletrônico enviado para as estudantes, foram selecionadas 38 cursistas, professoras de Educação Infantil, cujo perfil socioeconômico, profissional e cultural é aqui escrutinado. Dessas, 5% participaram de entrevistas narrativas (EN). As informações decorrentes desse instrumento foram analisadas à luz das recomendações de Schütze (2011). Os resultados indicam que as principais motivações para cursar Pedagogia associam-se à possibilidade de aprovação em concurso público e à garantia de permanência na docência com as crianças de zero a cinco anos. Em contrapartida, a desvalorização da área e o parco retorno financeiro proporcionado pela profissão são apontados como principais empecilhos para que a licenciatura somente agora esteja sendo cursada. Ressalta-se a importância de conhecer o perfil e as expectativas dessas estudantes, de modo a serem construídas estratégias de ensino que ampliem os conhecimentos, saberes, competências e especificidades necessárias ao exercício da docência que exercem e possibilitem experiências que possam contribuir para o alargamento do espectro para prosseguirem no investimento em seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil; PARFOR; Formação docente.

Abstract

This article presents some results of a qualitative research, developed within the scope of scientific initiation, which aimed to analyze the meaning attributed to the higher education diploma by preschool teachers who are students of the Pedagogy Degree/PARFOR/UFC. Supported by studies dealing with the initial training of teachers for Basic Education, such as Bernadete Gatti, and especially those concerning teachers who work in its first stage, such as Júlia Oliveira-Formosinho. Initially, a bibliographic survey was carried out in order to understand how the topic has been approached in academic research. Subsequently, based on an electronic questionnaire sent to all students, 38 trainees, preschool teachers, whose socioeconomic, professional, and cultural pro-

369 **Rosimeire Costa de Andrade Cruz**, ORCID: 0000-0003-2532-010X. Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora Associada IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela UFC (1998), mestre (2002) e doutora (2007) pela UFC. Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Contribuição de autoria: interpretação dos dados e aprofundamento de sua análise; e escrita e revisão, em coautoria, do texto submetido. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/274110198977106> E-mail: rosimeireca@ufc.br

370 **Bruna Brito Ramos**, ORCID: 0000-0002-6229-8493. Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Pedagoga e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela UFC, tem experiência docente na Educação Infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Atualmente, é professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza. Contribuição de autoria: colaboração na escrita e na revisão do texto. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5883687123670220> E-mail: brunabritoramos@hotmail.com

file is scrutinized here, were selected. Of these, 5% participated in narrative interviews (EN). The information resulting from this instrument was analyzed in light of Schütze's recommendations (2011). The results indicate that the main motivations for studying Pedagogy are associated with the possibility of passing a public competition, as well as ensuring continuity in teaching with children from zero to five years old. In contrast, the devaluation of the field and the meager financial return provided by the profession are pointed out as main obstacles for the degree to be pursued only now. It is emphasized the importance of knowing the profile and expectations of these students, in order to develop teaching strategies that expand the knowledge, skills, competencies, and specificities necessary for the teaching practice they carry out and enable experiences that may contribute to broadening their horizons to continue investing in their professional development.

Keywords: Early Childhood Education; PARFOR; Teacher Education.

Introdução

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi instituído pelo Decreto nº 6.755/2009 (Brasil, 2009), em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior. Esse programa é direcionado a professores das redes públicas (estaduais e municipais) que não possuem curso superior ou que lecionam em áreas distintas da de sua formação inicial, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente (Brasil, 1996).

Em 2016, a Universidade Federal do Ceará (UFC), “[...] no cumprimento do objetivo institucional de propiciar formação, educação continuada e habilitação nas diferentes áreas de conhecimento e atuação” (UFC, 2016, p. 7), incluiu o PARFOR no rol de Programas implementados pela instituição. Assim, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi desenvolvido em 19 Coordenadorias de Educação (CREDES) do estado do Ceará.

A pesquisa, cujos resultados são trazidos aqui, trata a respeito das professoras de Educação Infantil (EI) matriculadas na primeira edição do curso de Pedagogia pelo PARFOR na UFC, com aulas iniciadas em dezembro de 2016. Nesse sentido, ao longo de dois anos, buscou-se responder os seguintes questionamentos: “Quem são as professoras de Educação Infantil (EI) estudantes de Pedagogia/PARFOR/UFC?”; “Considerando que já trabalham em redes públicas municipais, qual o significado do diploma de nível superior, em uma Universidade Federal, para essas docentes?”; “Se essas professoras não estivessem atuando em creches e pré-escolas, o diploma teria outro significado?”; e “O que anseiam ao concluírem o curso de graduação?”.

Além desta Introdução, este artigo conta com quatro seções: a Metodologia, a qual apresenta os procedimentos adotados para a construção e análise de dados; o Perfil das professoras de EI estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, que sintetiza suas características, experiências e desafios; a Trajetória das professoras-estudantes, a qual acentua sua formação acadêmica e profissional, com destaque para os principais aspectos que influenciaram seu percurso educacional; e a Conclusão, que destaca os principais achados do estudo, com ênfase em suas implicações para a formação de docentes para atuar na EI e possíveis direções para futuras pesquisas na área.

Metodologia

Objetivando traçar o perfil socioeconômico, profissional e cultural das professoras de EI, estudantes de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC, foram enviados para as estudantes, por e-mail, uma carta de apresentação da pesquisa e um questionário com perguntas abertas e fechadas, estruturado em dois blocos principais: (1) identificação pessoal e profissional, a ser respondido por todas as estudantes do curso; e (2) informações familiares, formação acadêmica, lazer e cultura, direcionado apenas às estudantes que fossem professoras de EI. Foram obtidos 126 questionários respondidos, porém, apenas 38 correspondiam ao perfil dos sujeitos da pesquisa, qual seja: professoras de EI matriculadas na primeira edição do curso.

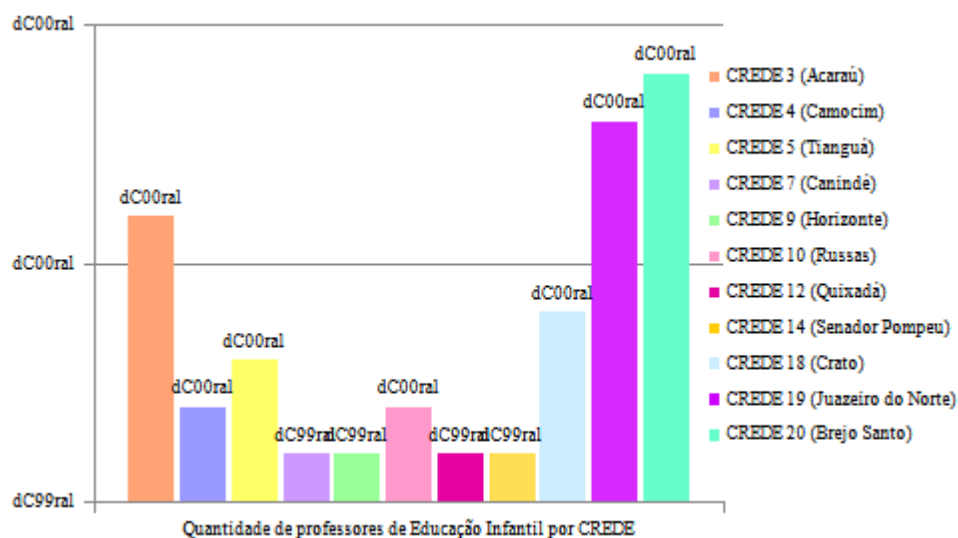
Após a sistematização desses dados, foram selecionados 5% das 38 participantes para a etapa de entrevistas narrativas (EN), uma vez que essa ferramenta visa à “[...] profundidade de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional” (Muylaert, 2014, p. 194).

A EN é uma alternativa metodológica que permite romper com a rigidez das entrevistas estruturadas e/ou semiestruturadas e é utilizada, “[...] em particular, por estudos que tomam as

histórias de vida como foco de análise, pela sua dinâmica própria de geração de textos narrativos” (Moura; Nacarato, 2017, p. 16).

O maior número de professoras de EI pertencia às CREDES de Brejo Santo e Juazeiro do Norte, com nove e oito participantes, respectivamente (ver gráfico 01). Entre essas 17 professoras-estudantes, apenas 1 trabalhava em uma instituição privada, as demais lecionavam em escolas públicas, com os seguintes vínculos empregatícios: (1) concursado; (2) carteira assinada; (3) contrato temporário; e (4) voluntário.

Gráfico 01: Professoras de EI estudantes de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC por CREDE



Fonte: Arquivo pessoal, elaborado a partir dos dados obtidos em questionário

Neste texto, são aprofundados os dados relativos às EN de duas professoras-estudantes da CREDE de Juazeiro do Norte, aqui identificadas com os pseudônimos de Maria e Rosário, a fim de preservar suas identidades. Escolhê-las deveu-se ao acesso a essas docentes ter sido presencial, mais extenso e facilitado pela coordenadora da pesquisa que, na ocasião, ministrava uma disciplina na turma a que estão vinculadas.

As EN foram realizadas individualmente, após o horário de aula, na instituição onde as professoras frequentavam o curso. Como questão norteadora central, utilizou-se o seguinte argumento: “Estou interessada em toda a sua história de vida. Peço que você relate todas as vivências que vierem à sua mente até chegar ao curso de Pedagogia no PARFOR”. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra, respeitando os aspectos da oralidade das participantes.

Após a transcrição, observou-se que algumas questões requeriam maiores esclarecimentos. Nesse intuito, foi solicitado às professoras que respondessem alguns questionamentos inseridos no texto da sua EN. As respostas foram enviadas pelas docentes por *e-mail* ou mensagem de áudio pelo *WhatsApp*. Os textos finais das EN foram encaminhados por *e-mail* para as respectivas entrevistadas e aprovadas, por elas, sem quaisquer alterações.

No processo de análise dos dados oriundos das EN, foram identificados oito aspectos semelhantes nos discursos das docentes: (1) marcas familiares na escolha da profissão; (2) intenso desejo de cursar Pedagogia; (3) condições financeiras desfavoráveis para ingressar na Universidade; (4) período de espera para o início do curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC marcado por ansiedade; (5) formação no curso Normal de Magistério; (6) concepção romântica sobre a profissão docente; (7) concepção idealizada acerca do curso, da turma e da Universidade; e (8) desejo de ingressar em um curso de pós-graduação e/ou prestar concurso público.

Tais similaridades remetem à reflexão sobre a construção da identidade docente, conforme expresso por Freire (1991, p. 32), pois: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce ou é marcado para ser educador”. Assim, pode-se compreender que a jornada pessoal, permeada por experiências, influências culturais e contextos sociais, molda a identidade do docente. Essa compreensão reforça a ideia de que o processo de se tornar educador é contínuo e complexo, resultando de uma interação dinâmica entre a pessoa e seu ambiente.

O perfil das professoras de Educação Infantil estudantes da licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC

Educar e cuidar de uma criança na faixa etária de zero a cinco anos exige que o docente detenha conhecimentos, habilidades e competências específicas (Oliveira-Formosinho, 2008). Assim, a profissionalidade docente na EI inclui especificidades que resultam das características das crianças, das tarefas desenvolvidas, das interações e das integrações.

Desse modo, entende-se que se faz necessária uma formação sólida e abrangente para essas profissionais, a qual assegure uma base sólida para a construção dessa profissionalidade. O fato de que há professoras na EI que ainda não têm nível superior em Pedagogia tem repercussão na qualidade do trabalho que essas docentes desenvolvem junto às crianças. É nesse contexto que é investigada a formação inicial das professoras de EI no curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC.

Conhecer o perfil socioeconômico, profissional e cultural dessas docentes permite a construção de estratégias de ensino que podem vir a facilitar a sua aprendizagem, elevando a qualidade da formação acadêmica proporcionada pela Universidade e diminuindo os índices de desistência do curso. A importância desse conhecimento é destacada por Gatti (2014, p. 47), ao afirmar que "há características socioeducacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso".

Em se tratando desta investigação, a maioria dos sujeitos que respondeu ao questionário é do sexo feminino (95%), tem idade superior a 30 anos (70%), identifica-se étnico-racialmente como parda (51%), professa a religião católica (92%) e possui renda familiar mensal em torno de 1 a 2 salários-mínimos (73%).

O dado que revela que 95% dos participantes da pesquisa são do sexo feminino confirma uma tendência observada no Censo Escolar de 2022 (Inep, 2023). De acordo com esse censo, na EI, as mulheres representam praticamente toda a força educativa: 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola. Essa predominância feminina na EI coaduna-se com aspectos históricos que envolvem o cuidado e a educação das crianças, pois eles estão ainda intrinsecamente ligados ao papel da mulher na sociedade, especialmente, no contexto familiar. A ideia de que as mulheres são *naturalmente* mais aptas para cuidar e educar crianças tem raízes profundas na cultura e nas normas sociais. Nesse sentido, Médici (2022, p. 70) afirma que "a educação infantil é vista e percebida pela sociedade como um albergue de crianças, e o corpo docente uma espécie de ama de leite, um papel feminino utilizado no período escravocrata e colonial".

Para avançar nessa compreensão, é crucial percorrer um longo caminho para entender tanto a natureza da EI quanto o papel da docência nesse contexto. Não se trata de um argumento contra a presença das mulheres na EI, mas sim de uma análise dos fatores que influenciam a baixa participação dos homens nessa etapa crucial da educação básica. Além disso, é fundamental situar essa questão em uma sociedade patriarcal que subjuga as mulheres e perpetua desigualdades, dentre elas, as de gênero.

Com relação ao local de atuação profissional, 92% dos sujeitos indicaram residir no mesmo município em que trabalham. Contudo, 54% frequentam as aulas do curso em municípios distintos daqueles onde moram.

Quanto à situação funcional, 92% trabalham em instituições públicas, ainda que apenas 22% sejam concursadas. Os índices que apareceram com maior frequência foram os de contrato temporário (43%) e os de carteira assinada (27%). Há, ainda, 5% das participantes que trabalham voluntariamente. Dessas participantes, 73% apontaram ter filhos (média de dois por família) e 51% são casadas; igual porcentagem vive com o esposo/companheiro e com os filhos. Sobre o nível de escolaridade, 66% possuem apenas o ensino médio, ao passo que 21% concluíram o ensino superior e 13% cursaram especialização.

Na categoria lazer e cultura, as professoras foram indagadas sobre a quantidade de livros que leem por ano, se frequentam teatros, museus, restaurantes, cinemas e praias e, em caso afirmativo, foram solicitadas a indicar a frequência em que isso acontece, bem como a informar se possuem algum outro tipo de lazer. No que se refere a esse aspecto, 66% afirmaram que não frequentam teatros, cinemas e nem museus. Do percentual que informou desenvolver alguma atividade de lazer (34%), 46% indicaram que isso ocorre menos de uma vez por ano.

Via de regra, as práticas mais comuns de lazer e cultura foram ir à praia (70% das docentes marcaram positivamente essa opção; dessas, 42% apontaram ir pelo menos uma vez por semestre) e a restaurantes (86%, com 50% afirmando ir pelo menos uma vez por mês). Em outras opções de

lazer, as que apareceram com mais frequência foram ir à casa de familiares (40%) e os passeios a balneários (28%). Acerca da prática de leitura, 57% indicaram ler, em média, de 1 a 3 livros por ano.

Com base nos dados apresentados, é perceptível que alguns fatores, como a formação escolar insuficiente, os baixos salários e o caráter reduzido de oferta de teatros, cinemas e museus no interior do estado do Ceará, limitam o acesso dessas professoras-estudantes a bens culturais mais diversificados. No entanto, é importante ressaltar que esses fatores não apenas impactam diretamente a vida dessas profissionais, mas também influenciam sua prática docente na EI. Nos termos de Vygotsky (1978), a falta de uma formação cultural sólida pode limitar a capacidade dos professores de conectar os conhecimentos das crianças com experiências relevantes e significativas, dificultando, assim, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais essenciais.

Compreende-se que o curso de Pedagogia/PARFOR/UFC, ao proporcionar o acesso a uma nova configuração sociocultural, poderá ter um papel preponderante na modificação de tal realidade, trazendo implicações positivas para a formação pessoal e profissional de suas estudantes.

A trajetória das professoras-estudantes

Uma vez finalizada a análise das EN com as duas professoras de Juazeiro do Norte, foi possível partir das histórias individuais de cada participante e identificar traços, provavelmente, comuns às trajetórias coletivas das docentes de EI do curso de Licenciatura em Pedagogia/ PARFOR/UFC.

Para essas professoras-estudantes, concluir a graduação não está associado apenas à oportunidade de obter o diploma em uma universidade pública federal de "boa" qualidade (como citado nas EN). Entre as razões que as levaram a investir na obtenção do diploma de nível superior, pode-se citar: a garantia de permanência na docência com as crianças pequenas, a possibilidade de aprovação em um concurso público, a autonomia na prática pedagógica e o crescimento intelectual.

A insegurança de permanecer no exercício da profissão aparece relacionada principalmente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Segundo o artigo 62º da LDB, a formação mínima para os professores atuarem na EI e nos anos iniciais do ensino fundamental passou a ser o nível superior em cursos de Licenciatura, sendo permitida também a formação a nível médio, na modalidade normal.

Quando a LDB entrou em vigor, inúmeras professoras buscaram graduar-se, pois era prevista a gradual extinção dos cursos de formação de professores em nível médio. De acordo com Oliveira (2010), tal prognóstico realmente ocorreu.

Para as professoras-estudantes, o estímulo para cursar Pedagogia também está ligado à realização pessoal; por diversas vezes, elas mencionaram que esse era seu "sonho". Contudo, a dificuldade de conseguir conciliar o trabalho "doméstico", a prática docente e os estudos universitários, bem como a desvalorização da área, o pouco retorno financeiro proporcionado pela profissão e a falta de recursos para custear um curso superior de Pedagogia em uma instituição privada foram os principais empecilhos para que essa titulação tivesse sido obtida anteriormente. A respeito disso, Maria afirmou no seu relato que:

minha praia sempre foi educação infantil e eu queria muito isso. As condições financeiras não tavam mais favoráveis, com filho e tudo, eu não tinha condições de arcar com uma Pedagogia, com o curso de Pedagogia, financeiramente (...) o que me dava direito a eu estar na sala de educação infantil é porque eu tenho o normal, magistério.

Essa fala destaca a necessidade premente de tornar a educação superior mais acessível e apoiar adequadamente as mulheres que enfrentam a tripla jornada de cuidados "domésticos", trabalho e estudos. É fundamental reconhecer que mulheres como Maria, frequentemente, encontram-se em uma situação delicada, equilibrando múltiplas responsabilidades sem o suporte necessário. A falta de acesso a uma educação acessível e a escassez de recursos financeiros representam obstáculos significativos para essas profissionais, impedindo-as de buscar oportunidades educacionais que poderiam significar perspectivas de vida melhor tanto para elas quanto para suas famílias. Essa tentativa de equilibrar múltiplas tarefas requer

toda uma organização de tarefas e planejamento ou ainda uma mudança radical de rotina, o que ocasiona um desgaste muito grande. A sobrecarga pode gerar um alto nível de stress e conseqüentemente uma piora na qua-

lidade de vida, na qualidade do trabalho prestado, nos transtornos à saúde, nos relacionamentos familiares (Caldas; Carvalho, 2012, p. 101)

Mais uma vez fica patente a necessidade de políticas públicas que invistam no desenvolvimento profissional e pessoal das mulheres que enfrentam jornadas triplas diárias para manter-se "dona de casa", "esposa", "mãe", "profissional" e "estudante" a fim de promover a igualdade de oportunidades e contribuir para o avanço social e econômico de toda a sociedade.

Por fim, vale acrescentar, ainda, que as professoras atribuem ao curso de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR/UFC a possibilidade de melhoria na qualidade do atendimento educacional que oferecem na instituição em que trabalham. Elas compreendem a importância da relação entre a fundamentação teórica e a prática profissional. Rosário, uma das professoras entrevistadas, por exemplo, afirma que pretende "fazer a diferença" no contexto escolar em que atua, indicando a contribuição do curso para a construção de uma autoimagem positiva.

Conclusão

Ao considerar a história de vida das docentes participantes da segunda etapa da pesquisa, verificam-se suas constituições pessoal e profissional influenciadas por diversos ambientes sociais em que estiveram e continuam inseridas. Destacam-se, portanto, como aspectos preponderantes nesse processo, as experiências nos contextos familiares e de trabalho e as interações e trocas com seus pares.

A pesquisa colaborou para a identificação de necessidades profissionais e/ou pessoais das professoras-estudantes, de modo a serem construídas estratégias de ensino que facilitem a sua aprendizagem e possibilitem vivências que possam modificar suas configurações individuais e coletivas. Esse caminho poderá conduzir a uma resignificação do processo de construção da identidade profissional desses sujeitos e atender, de certa forma, a demandas do contexto escolar em que atuam, o que requer o aprofundamento de temas emergentes, como a relação entre a opção profissional e o gênero predominante na categoria.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996

BRASIL. Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009. **Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009..** BRASILIA, 30 jan. 2009.

CALDAS, D. de S. L.; CARVALHO, C. H. S. O desafio das mulheres em conciliar vida profissional e vida pessoal: um olhar sobre as alunas da Faculdade Salesiana Dom Bosco Manaus. **Ethos e Episteme: Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB**. [S. l.], ano 8, v. 15, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.fsdb.edu.br/_files/ugd/74b2ff_3859e40090b54bd99ed6a36f92c5e988.pdf#page=93. Acesso em 19 fev. 2024

FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 19 fev. 2024

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

MÉDICI, M. S. **A questão de gênero na docência**: as mulheres professoras no magistério. 2022. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Dispo-

nível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>. Acesso em: 20 fev. 2024

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 48, p. 193-199, abr./jul. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-0_0184.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

OLIVEIRA, L. M. de. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, abr./jun. 2010.

SCHÜTZ, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico para o curso de Licenciatura em Pedagogia PARFOR/UFC**. Fortaleza: UFC, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. **Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Harvard University Press, 1978.

**REDE DE PESQUISADORES SOBRE PROFESSORES DO CENTRO-OESTE (REDECENTRO):
MOVIMENTOS HISTÓRICOS, PESQUISA COLABORATIVA E
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

**NETWORK OF RESEARCHERS ON TEACHERS IN THE MIDWEST (REDECENTRO):
HISTORICAL MOVEMENTS, COLLABORATIVE RESEARCH AND
ANALYSIS OF KNOWLEDGE PRODUCTION**

Priscilla de Andrade Silva Ximenes³⁷¹

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil
Núcleo de Formação de Professores – NUFOP
Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (REDECENTRO)

José Firmino de Oliveira Neto³⁷²

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil
Núcleo de Formação de Professores – NUFOP
Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (REDECENTRO)

Fabiane Oliveira Lopes³⁷³

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil
Núcleo de Formação de Professores – NUFOP
Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (REDECENTRO)

Altina Abadia da Silva³⁷⁴

Universidade Federal de Catalão, Catalão, GO, Brasil
Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação - NEPIE
Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (REDECENTRO)

Resumo

Esse artigo tem como objetivo apresentar os dados e análises construídos a partir da pesquisa "A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste", vinculada à Rede de Pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste (REDECENTRO). Trata-se de uma ampla pesquisa que possibilita a análise da produção do conhecimento sobre os professores, com base no estudo das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste do país, de 2014 a 2023. Destaca-se, ainda, que apesar do enfoque na pesquisa citada, pretende-se apresentar o movimento histórico da REDECENTRO, por compreender a sua contribuição e relevância na área da pesquisa educacional a partir da análise da produção do conhecimento sobre professores ao longo de duas décadas de existência. Além disso, ressalta-se o caráter colaborativo na construção de instrumentos metodológicos e realização de pesquisas, a citar a produção das fichas de análise. A partir da experiência dessa e de outras pesquisas já desenvolvidas na REDECENTRO, destaca-se alguns dos fatores históricos, políticos

371 **Priscilla de Andrade Silva Ximenes**, ORCID: 0000-0002-0683-6285. Universidade Federal de Goiás; Faculdade de Educação; NUFOP. Graduada em Pedagogia pela UFG e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente na Faculdade de Educação/ UFG. Contribuição de autoria: autoria no texto e participação no grupo de pesquisa - apresentadora Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3479593001073380> E-mail: priscilla_andrade@ufg.br

372 **José Firmino de Oliveira Neto**, ORCID: 0000-0003-0782-2149. Universidade Federal de Goiás; Faculdade de Educação; NUFOP. Graduado em Pedagogia e Ciências Biológicas – Licenciatura. Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática (UFG) e estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF). Contribuição de autoria: autoria no texto e participação no grupo de pesquisa - apresentador. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9450281471017580> E-mail: josefirmino@ufg.br

373 **Fabiane Lopes de Oliveira**, ORCID: 0000-0001-8617-6231. Universidade Federal de Goiás; Faculdade de Educação; NUFOP. Graduada em Pedagogia pela PUCPR e Doutora em Educação pela PUCPR. Docente na Faculdade de Educação/ UFG. Contribuição de autoria: autoria no texto e participação no grupo de pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8674116539032285> E-mail: fabiane_oliveira@ufg.br

374 **Altina Abadia da Silva**, ORCID: 0000-0002-7496-5556. Universidade Federal de Catalão; Faculdade de Educação; NEPIE. Graduada em Pedagogia pela UFG e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFMG). Docente na Faculdade de Educação/ UFCAT. Contribuição de autoria: autoria no texto e participação no grupo de pesquisa - apresentadora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1043482800761732> E-mail: tina_silva@ufcat.edu.br

e culturais que impactam na produção de conhecimento na área de formação de professores, bem como as principais tendências teóricas, epistemológicas e metodológicas dessas pesquisas. Assim, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, apresentamos o referencial teórico, metodologias e tipos de pesquisa mais recorrentes nas pesquisas analisadas. Ressaltamos, ainda, a importância de analisar a produção de conhecimento numa perspectiva crítica-colaborativa, com o intuito de ter uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados à formação docente e os seus impactos na área e no campo.

Palavras-chave: REDECENTRO. Pesquisa Educacional. Formação de professores.

Abstract

This article aims to present the data and analyzes constructed from the research "Academic production on teachers: an interinstitutional study of the Central-West Region", linked to the Network of Researchers on teachers in the Central-West (REDECENTRO). This is a broad research that enables the analysis of the production of knowledge about teachers, based on the study of dissertations and theses defended in Postgraduate Programs in Education in the Central-West Region of the country, from 2014 to 2023. Highlights It is also noted that despite the focus on the aforementioned research, the aim is to present the historical movement of REDECENTRO, by understanding its contribution and relevance in the area of educational research based on the analysis of the production of knowledge about teachers over two decades of existence. Furthermore, the collaborative nature of the construction of methodological instruments and carrying out research is highlighted, including the production of analysis sheets. Based on the experience of this and other research already carried out at REDECENTRO, some of the historical, political and cultural factors that impact the production of knowledge in the area of teacher training stand out, as well as the main theoretical, epistemological and methodological trends of these researches. Thus, based on the theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism, we present the theoretical framework, methodologies and types of research most recurrent in the research analyzed. We also highlight the importance of analyzing the production of knowledge from a critical-colaborative perspective, with the aim of having a broad and current view of research movements linked to teacher training and the its impacts on the area and in the countryside.

Keywords: REDECENTRO. Educational Research. Teacher training.

Introdução

O artigo apresenta o percurso teórico-metodológico e resultados da pesquisa "A produção acadêmica sobre professores: um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste", uma metapesquisa, ainda em andamento, que tem como principal objetivo analisar historicamente as Dissertações e Teses (DTs) desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação da Região Centro-Oeste, que se referem à temáticas vinculadas à formação de professores(as), trabalho e profissionalização docente, no período de 2014 a 2023.

Trata-se de uma ampla pesquisa, vinculada à Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) na Região Centro-Oeste (REDECENTRO), que reúne pesquisadores de alguns Programas de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade de Uberaba (Uniu-be). Por isso, o recorte temporal deve-se à tentativa de dar continuidade às pesquisas realizadas por essa Rede, que possibilitou-nos um arcabouço teórico-metodológico dessa pesquisa até 2013 e integra agora a equipe de pesquisadores da pesquisa em tela.

As questões orientadoras da pesquisa são: Quais fatores históricos, políticos e culturais impactam a produção de conhecimento na área de formação de professores? Quais as principais tendências teóricas, epistemológicas e metodológicas dessas pesquisas? Quais os autores da área mais recorrentes nas pesquisas? Como a produção acadêmica da região Centro-Oeste reflete (ou não) as especificidades sobre os professores dessa região?

Os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, subsidiam o trabalho dos pesquisadores, tendo em vista as suas contribuições para compreensão do real, do pensamento concreto e da busca pela (trans)formação da produção do conhecimento. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do

pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade, assim consideramos que pesquisar sobre a produção do conhecimento acumulado sobre os professores, nos auxilia na compreensão dos diversos condicionantes que engendram o fenômeno, possibilitando o concreto pensado, o caráter dialético e provisório das sínteses formuladas.

Metodologicamente, propõe-se a organização, sistematização e leitura integral de DTs dos respectivos programas, análise dos sentidos discursivos produzidos na consolidação das seguintes categorias: formação, profissionalização e trabalho docente. A partir de um razoável distanciamento, nosso estudo questiona as pesquisas a respeito de seus princípios, fundamentos, objetivos, métodos, metodologias, concepções de educação, de professores, temas associados, referencial teórico e autores clássicos utilizados, para desvendar as estruturas epistemológicas internas das pesquisas em educação na Região Centro-Oeste.

Nesse viés, a temática dos professores tem sido pesquisada a partir de três eixos: formação, profissionalização – incluindo identidade, ação coletiva e sindicalização e o trabalho docente. Assim, reforçamos uma concepção de formação de professores alinhada a epistemologia da práxis, mediante uma ruptura com autores/ideias que reforçam a prática pela prática “em detrimento de uma perspectiva teórica e politizada” (SOUZA; MAGALHÃES, 2018, p. 119). O entendimento, por sua vez, é de um professor enquanto intelectual crítico.

Assim, ainda que a pesquisa esteja em andamento, é possível apresentar resultados parciais, bem como o movimento histórico e colaborativo da REDECENTRO que possibilitou a construção de instrumentos metodológicos e escopo teórico da pesquisa. Rememora-se que o que apresentamos neste artigo é um recorte de uma pesquisa, mas que os pesquisadores da Rede já analisaram mais de quinhentos trabalhos referentes a mais de duas décadas da produção sobre a temática, publicadas em diferentes veículos de comunicação, periódicos, dossiês e capítulos de livros.

A importância de analisar pesquisas sobre professores, justifica-se porque por meio dela podemos compreender o movimento dos pesquisadores e dos Programas de Pós-graduação que desenvolvem pesquisas sobre essa temática, bem como os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos mais recorrentes e relevantes, a partir da compreensão materialista de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e a produção do conhecimento, uma interdependência viva entre os sujeitos estudados e as teses e dissertações.

REDECENTRO: movimentos teórico-metodológicos em 20 anos de pesquisa interinstitucional

Em 20 anos de história a REDECENTRO através da parceria entre pesquisadores do Centro-oeste, tem se movimentado por intermédio de um conjunto de “interrogações sobre a pesquisa educacional e, de maneira mais motivada, sobre sua influência na educação porque queremos transformá-la” (MAGALHÃES, 2014, p. 15).

Dessa maneira, realizando pesquisa sobre pesquisas, uma vez que trabalhamos com pesquisas já realizadas, precisamente DTs de Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Públicas e Privadas, respaldamos o trabalho concreto de concepção do pesquisador, enfatizando a relevância científica da investigação (BONIN, 2008).

Inferimos ainda, que essa trajetória de pesquisa tem oportunizado análise qualitativa da produção no campo da Educação, que por sua vez permite leitura das abordagens teórico-metodológicas marcadas no *tempoespaço* da produção científica, suscitando concepções e notoriamente apontando novos e oportunos caminhos investigativos. Para Rosa, Fontes e Oliveira-Neto (2019, p. 127),

[...] estudos como este se mostram relevantes, sobretudo, para os próprios programas de pós-graduação, por permitirem a crítica ao conhecimento produzido, apontando aspectos tanto positivos quanto negativos, que contribuem para a melhoria da produção acadêmica [...].

Em tempos de mudança na REDECENTRO, chegada de pesquisadores/instituições e o diálogo para o desenvolvimento de nova pesquisa, implicamos neste texto uma síntese do trabalho teórico-metodológico realizado pelos grupos institucionais mediante as pesquisas enunciadas, e que estão apresentadas em Souza e Magalhães (2014); Souza, Magalhães e Queiroz (2017), Magalhães e Souza (2018) e outros.

Destaca-se, ainda, o caráter colaborativo nas pesquisas da Rede. A pesquisa colaborativa em rede é diferente e tem conceito diverso daquele que utiliza o termo pesquisa colaborativa como uma aplicação colaborativa na pesquisa-ação. Neste artigo, não nos referimos à pesquisa colaborativa para denominar um tipo de metodologia de pesquisa de intervenção, mas detivemo-nos à explanar a colaboração entre pesquisadores, grupos de pesquisa e instituições de ensino superior que, diante de um objetivo e tema comum, decidem por tecer uma rede para o desenvolvimento de suas ações e pesquisas.

Notadamente, o foco é a colaboração entre pesquisadores, realizada por meio de uma rede de pesquisa interinstitucional, em que as pesquisas se fundamentam em referencial crítico emancipatório, embasada no materialismo histórico dialético. Assim, a partir de um projeto de pesquisa "guarda-chuva", delimitamos objetivos e metodologia em comum para o trabalho que deve ser realizado em cada instituição. No seio de cada instituição, inicialmente os professores-pesquisadores, estudantes de pós-graduação e de graduação (iniciação científica), realizam o levantamento, sistematização e leitura integral de DTs dos respectivos programas.

As categorias de análise empregadas para avaliação da produção (DTs) estão consolidadas na "ficha de análise", apresentada na íntegra em Souza e Magalhães (2014), e são: método, tipo de pesquisa, ideário pedagógico, temas desenvolvidos e referenciais utilizados. Durante a leitura integral das produções buscamos indícios claramente explicitados ou possíveis de serem caracterizados mediante os descritores que compõem a categoria.

Essas categorias, segundo uma abordagem dialética, foram repensadas ao longo do processo de pesquisa, para que se pudesse seguir o mesmo rigor metodológico. Importante mencionar que a ficha foi uma construção colaborativa, de longo prazo e fruto de amplo estudo e pesquisa dos pesquisadores envolvidos com a REDECENTRO no que tange aos movimentos de saber-fazer a pesquisa em Educação.

Nesses meandros, faz parte da metodologia construída pelo grupo a organização de grupos de estudo, necessários para atualizar os novos membros, os quais precisavam alcançar um aprendizado que os tornassem aptos para as discussões. As sessões de estudo abrangeram dois níveis, denominados "Iniciantes" e "Avançados", cujo conteúdo objetivava construir a base teórico-metodológica das pesquisas desenvolvidas. A manutenção e a execução desses grupos exigia uma atitude solidária com aqueles que estavam iniciando, de maneira a inseri-los nas atividades, o que, algumas vezes, implicava caminhar devagar, recuar, dar tempo, para que todos pudessem seguir juntos.

No que tange a esse aspecto, mencionamos a oferta do curso de extensão "Aportes teóricos e metodológicos da pesquisa em Educação", que será realizado em 2024 na sua terceira edição, como um *tempo espaço* de estudo para novos membros, mas também de publicização das pesquisas tecidas na REDECENTRO e o compromisso com a formação de novos professores-pesquisadores.

Retomando as nuances de (re)constituição da ficha de análise, inferimos que o método constitui sua categoria fundante. Dessa maneira, há um compromisso na análise das DTs em estabelecer a relação entre construções objetivas da pesquisa, como a proposição dos objetivos da investigação ou ainda o ideário pedagógico que margeia as reflexões desenvolvidas, com a natureza ontológica, epistemológica e política que orienta essas escolhas. Afinal, nos parece incoerente tessituras investigativas que estejam alinhadas ao positivismo e queiram, a exemplo, a defesa de uma concepção de educação, escola e processo de ensino-aprendizagem alinhada aos pressupostos da epistemologia da práxis.

Ao longo da sistematização, categorização e análise dos dados, os coordenadores de pesquisa de todas as instituições que compõem a Rede se reúnem periodicamente para socialização dos dados e análises. Percebemos que esse trabalho colaborativo permite impulsionar a criação do conhecimento e o processo de inovação resultantes do intercâmbio de informações. Ao mesmo tempo, percebe-se que, mesmo tendo uma ação em comum, cada uma percorre caminhos diferenciados.

Essas contribuições instigantes, sobre a produção do saber na educação, motiva-nos a continuar analisando o material referente à produção acadêmica do Centro-Oeste com olhares novos, tentando detectar se a tendência de adoção de novos paradigmas se confirma e levar à discussão do como a adoção desses como fundamentos das atuais reflexões podem permitir o avanço do conhecimento científico na área, e a melhoria dos processos e das práticas educacionais na contemporaneidade.

E seguimos o movimento: das trajetórias em transformação aos resultados parciais da pesquisa

A REDECENTRO conta hoje com novos coordenadores e é composta por aproximadamente 15 professores(as)-pesquisadores(as) chamados coordenadores de pesquisa, 10 estudantes membros da equipe de pesquisa e mais de 40 estudantes que participam do curso de extensão da Rede, consolidando um grupo amplo, heterogêneo, sujeito a constantes mudanças que ocorrem, quer seja em função da finalização dos cursos de mestrado e doutorado, ou pelo término das bolsas de iniciação científica.

Ainda que a pesquisa esteja em andamento, já é possível apresentar alguns resultados parciais a partir de dados e análises construídas pela análise da produção do conhecimento de TDs produzidos nos Programas de Pós-graduação já citados no interstício de 2014 a 2017, a partir dos descritores: *professores, formação de professores, trabalho docente e profissionalização docente*.

Do ponto de vista das bases teóricas, epistemológicas e metodológicas mais recorrentes nos trabalhos analisados destaca-se que, ainda que apoiados em diferentes referenciais epistemológicos e metodológicos, as produções estavam em consonância com a questão central da pesquisa, com centralidade nas temáticas formação e profissionalização

A partir da leitura do título, resumo e palavras-chave das teses e dissertações encontramos dificuldade em identificar o método e a metodologia que subsidiaram algumas das pesquisas, pois além de não estarem explicitados, muitos resumos não traziam a informação do referencial teórico que fundamentou o trabalho. Com isso, fez-se necessária a leitura do capítulo metodológico das teses e dissertações para a apreensão do método ou abordagem empregada, visto que o objetivo desse levantamento era apenas de identificar o método e metodologia anunciados e não de analisarmos se proposta metódica anunciada realmente se efetivou ao longo do trabalho.

Diante do estudo, apreendemos o método e a metodologia anunciada pelos autores ou identificada por meio da investigação do referencial teórico adotado na pesquisa. Destacamos ainda que em algumas pesquisas não houve possibilidade de identificação do método, visto que, além de não ter sido anunciado pelo autor, a presença de um referencial teórico com autores vinculados às diferentes concepções epistemológicas e filosóficas impossibilitaram a identificação da matriz epistemológica.

As meta-pesquisas de Gamboa (2013), e de Souza, Magalhães, Guimarães (2011) sobre o método e a metodologia na pesquisa sobre professores (as), auxiliaram-nos nas análises e reflexões acerca dos dados encontrados. Ainda que não haja consenso entre os metodólogos acerca da necessidade de explicitação do método a priori, corroboramos com Souza e Magalhães (2014) ao enfatizarem os riscos da não explicitação do método de pesquisa, uma vez que a partir do referencial epistemológico que adotamos para a consecução dessa pesquisa, o método é assumido a partir da relação dialética entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, orientando o caminho que será trilhado.

[...] segundo a dialética materialista, o método científico é integrado por dois processos: o investigativo e o expositivo. São duas faces que estão relacionadas dialeticamente. Toda investigação implica uma exposição e, inversamente, todo discurso científico é de uma pesquisa. Toda descoberta precisa ser exposta, racionalizada, comunicada. E uma exposição supostamente científica que não se fundamenta em uma pesquisa também não tem valor. (GAMBOA, 2013, p. 132).

Destacamos ainda que alguns trabalhos apresentam uma indistinção entre método e metodologia, outros utilizam-se da abordagem qualitativa como expressão do método utilizado e em outros identificamos que a metodologia é anunciada por instrumentos e técnicas de pesquisa. Concordamos com Gamboa (1995) quando o autor elucida a sua preocupação na redução das pesquisas em ciências sociais a apenas duas abordagens (quantitativa/qualitativa), excluindo, dessa forma, a reflexão epistemológica para subsidiar novos métodos que elucidem os fenômenos.

Dentre as vertentes teóricas anunciadas, os referenciais teórico-metodológicos mais recorrentes são pautados nos fundamentos metodológicos e filosóficos das teorias críticas, com ênfase no materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, sobretudo Karl Marx, a "troika" (Vigotski, Leontiev e Luria). Destacamos ainda, como referencial teórico-metodológico mais anunciado encontra-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), baseada em Serge Moscovici e epistemologia das ciências humanas de Mikhail Bakhtin, a fenomenologia, pautada em sua filosofia da linguagem. Identificamos também abordagens pautadas no campo da sociologia e psicologia.

Deste modo, os aspectos filosófico-metodológico dos trabalhos analisados inerentes à formação de professores, de modo geral pautam-se nos autores ligados à pedagogia, sociologia e psico-

logia. Ademais, dentre as abordagens anunciadas, identificamos o predomínio de pesquisas do tipo qualitativa, algumas com viés quantitativo.

A leitura e análises dessas produções possibilitaram-nos apreender quais as bases epistemológicas têm orientado as pesquisas nesta área, bem como delinear os as categorias temáticas e conteúdos recorrentes para a revisão da ficha de análise e continuidade da pesquisa das produções do conhecimento de 2017 a 2023.

É preciso salientar que, por meio de nossa experiência, as potencialidades da investigação colaborativa nos têm apoiado na profissão, e nos parece que também temos conseguido investir numa dupla responsabilidade indissociável: criar as melhores condições de trabalho e ampliar a capacidade de desenvolver ações para promover a nós mesmos e aos colegas (apoio no desenvolvimento profissional).

Considerações finais

A exposição aqui apresentada, diz das trajetórias históricas de constituição da REDECENTRO, no bojo de 20 anos de pesquisa acerca da produção científica no campo da Educação no Centro-Oeste brasileiro. Assim, ressaltamos a importância do movimento engajado de saber-fazer pesquisa sobre pesquisas de forma a contribuir para projetar os caminhos teórico-metodológicos (re)constituídos nos Programas de Pós-graduação em Educação do Centro-Oeste.

A REDECENTRO é, portanto, um projeto (re)construído por muita gente, professores-pesquisadores, que acreditam na transformação social pelo viés da pesquisa. E, para sonhar juntos, defendem uma produção científica em Educação que enuncie suas perspectivas ontológicas, epistemológicas e políticas, como movimento de ousadia, afinal contrapõe, em maioria, ordenamentos políticos e sociais da sociedade capitalista por pressupostos da contra hegemonia.

Referências

BONIN, J. A. Explorações sobre práticas metodológicas na pesquisa em comunicação. **Revista FAMECOS**, v. 37, p. 121-127, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012.

ROSA, D. E. G.; FONTES, L. S.; OLIVEIRA-NETO, J. F. O conhecimento produzido sobre professores(as) e sua formação nas Dissertações do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG em 2009. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O.; QUEIROZ, V. R. F. **A pesquisa sobre professores(as) no Centro-oeste**: dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia: Editora IFG, 2019.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. **Pesquisas sobre professores**: métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. 2º ed. Goiânia: Ed. PUC/GO, 2014.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. Análise epistemológica das concepções da prática docente nas pesquisas sobre professores. In: MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O.; QUEIROZ, V. R. F. **A pesquisa sobre professores(as) no Centro-oeste**: dimensões teóricas e metodológicas. Goiânia: Editora IFG, 2019.

UNIVERSIDADE PÚBLICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BAIXO TOCANTINS

PUBLIC UNIVERSITY AND TEACHER TRAINING FOR BASIC EDUCATION IN LOWER TOCANTINS

Deilane Miranda de Freitas³⁷⁵

Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Universidade na Amazônia – GEPUA

João Batista do Carmo Silva³⁷⁶

Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Universidade na Amazônia – GEPUA

Benilda Miranda Veloso Silva³⁷⁷

Universidade Federal do Amapá, Macapá, AP, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Universidade na Amazônia – GEPUA

Resumo

Este artigo teve o objetivo de analisar as políticas de formação inicial para professores no Brasil e situar a contribuição da universidade pública na formação dos/as professores/as para a Educação Básica do Baixo Tocantins. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental para que fosse feita uma reflexão sobre as políticas de formação docente. A metodologia adotada, nesta pesquisa, segundo a abordagem do problema é qualitativa; e de acordo com o procedimento técnico é um Estudo de Caso. Além disso, a Análise do Conteúdo foi utilizada para a análise dos dados. As reflexões, instituídas no interior desta pesquisa, revelam que as políticas de interiorização da UFPA têm contribuído de forma significativa na vida profissional dos egressos das licenciaturas no município de Oeiras do Pará, pois, sem a presença da UFPA no município, seria difícil a atuação desses servidores no município. Assim, a UFPA, presente no município contribui historicamente para a preparação dos servidores atuantes na educação. Assim, a partir dos resultados, é fato que com a interiorização da UFPA impacta diretamente na formação dos professores do Baixo Tocantins, visto que proporciona acesso e permanência mais próximo à Educação Superior em suas localidades, pois forma e capacita os residentes locais a realizarem sua formação inicial e continuada sem precisarem se deslocar para outras regiões.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Formação de Professores. Interiorização da Universidade.

Abstract

This article aimed to analyze initial training policies for teachers in Brazil and situate the contribution of the public university in the training of teachers for Basic Education in Baixo Tocan-

375 **Deilane Miranda de Freitas**, ORCID: 0009-0007-3805-8098. Universidade Federal do Pará; Secretaria Estadual de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura) Servidora da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Pesquisadora e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura(PPGEDUC/UFPA. Contribuição de autoria: AUTORA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9852271632744466> E-mail: deifreitas24@gmail.com

376 **João Batista do Carmo Silva**, ORCID: 0000-0002-3170-4735. Professor adjunto IV da Universidade Federal do Pará - Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS), vinculado à Faculdade de Educação (FAED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Atualmente Coordenador do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus de Cametá (2021). Mini currículo: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (2016). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA), Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia. Contribuição de autoria: AUTOR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5437954641195296> E-mail: jbatisa@ufpa.br

377 **Benilda Miranda Veloso Silva**, ORCID: 0000-0003-0498-3481. Docente da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, no Departamento de Educação do Curso de Pedagogia. Integrante no Grupo de Estudo e Pesquisa Sobre Universidade na Amazônia. Mini currículo: Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG), Especialista em Informática e Educação pela UEPA (2004) e Graduada em Pedagogia pela UFPA (2003). Contribuição de autoria: AUTORA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2806246270149753> E-mail: benilda@unifap.br

tins. To this end, bibliographical and documentary research was carried out to reflect on teacher training policies. The methodology adopted in this research, according to the approach to the problem, is qualitative; and according to the technical procedure it is a Case Study. Furthermore, Content Analysis was used to analyze the data. The reflections established within this research reveal that UFPA's internalization policies have contributed significantly to the professional lives of undergraduate graduates in the municipality of Oeiras do Pará, as, without the presence of UFPA in the municipality, it would be difficult to operate of these employees in the municipality. Thus, UFPA, present in the municipality, historically contributes to the preparation of employees working in education. Thus, based on the results, it is a fact that the internalization of UFPA has a direct impact on the training of teachers in Baixo Tocantins, as it provides access and permanence closer to Higher Education in their localities, as it trains and empowers local residents to carry out their initial and continued training without having to travel to other regions.

Keywords: Public Educational Policies. Teacher training. Internalization of the University.

Introdução

Este estudo é um recorte da pesquisa de Mestrado em desenvolvimento, intitulada *Universidade Pública e Formação de Professores para a Educação Básica no Baixo Tocantins*, que analisa e discute sobre as Políticas Educacionais para a Formação de Professores no Baixo Tocantins, com foco específico nas políticas de Interiorização e sua contribuição para a formação de professores da rede básica de ensino do Baixo Tocantins.

O Baixo-Tocantins é uma região localizada no Estado do Pará, que abrange diversos municípios banhados pelo rio Tocantins em sua porção mais baixa. Essa região insere-se na mesorregião Nordeste e segundo Barros (p.1. 2015), "é formado por 11 municípios, trata-se de um território que guarda uma forte presença ribeirinha, uma vez que, o rio Tocantins tem uma grande importância como meio de integração regional". Os municípios que compõem essa região são: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

A discussão sobre a formação de professores/as constitui-se foco de atenção tanto no Brasil quanto em muitos outros países. As formas tradicionais dessa formação vêm sendo colocadas em questão ante as dinâmicas sociais emergentes. No Brasil, são vivenciados padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde o início do século XX, com inspiração no cientificismo vigente no século XIX.

O cenário social, em que o trabalho escolar está inserido, necessita de novas interpretações, uma vez que esse trabalho é por ele afetado. Nele evidenciam-se flutuações de valores, competitividade e individualismos que são traços característicos e conflitam com as perspectivas e as necessidades sociais de cooperação, em que sentimentos de realização ou de injustiça constroem-se, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional (GATTI, 2018).

Nesse contexto, é possível refletir também sobre a regulação das políticas educativas que emergiram recentemente, segundo Oliveira (2005, p.757), "em consequência (sic) do ciclo de reformas que muitos países conheceram nos seus sistemas educacionais, a partir dos anos de 1990", onde percebe-se que "os sistemas escolares passam a sofrer mudanças consoantes à nova regulação social, a despeito do pouco que se sabe a esse respeito. Tais mudanças repercutem também sobre a regulação das políticas educativas".

Nesse sentido, acrescenta-se às tradicionais funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão a de incorporar nos projetos pedagógicos dos cursos a gestão do conhecimento como um desafio ao processo de aperfeiçoamento constante da formação inicial e continuada dos profissionais que as Instituições de Ensino Superior (IES) colocam a serviço da sociedade (ZAINKO, 2010).

Dessa maneira, o interesse por esta temática ocorreu a partir de motivações pessoais da pesquisadora e docente das séries finais do Ensino Fundamental, onde foi possível perceber o quanto à formação obtida no Ensino Superior, em uma Universidade Pública, possibilitou melhorias em sua prática pedagógica, investigativa e reflexiva em sala de aula.

Dessa forma, pretende-se com este artigo tecer uma análise sobre as políticas para a formação docente, com foco específico em diferentes questões que envolvem as licenciaturas implantadas via projeto de interiorização, cujo ato contribuiu para a formação continuada de professores da rede regular de ensino do município de Oeiras do Pará. E por isso, foi estabelecida a seguinte problemática: qual a contribuição das políticas de interiorização para a formação dos/as professores/as da Educação Básica do município de Oeiras do Pará? Assim, a partir disso, objetiva-se analisar

a contribuição das políticas de interiorização das licenciaturas para a formação dos/as professores/as da Educação Básica do município de Oeiras do Pará.

Quanto à metodologia da pesquisa, o estudo utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental, para realizar uma revisitação às leituras e suas discursividades, de modo a abordar neste trabalho os principais conceitos e ideais utilizadas pelos autores(as) acerca das políticas de formação de professores.

Para isso, recorreu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) e aos seguintes autores que fundamentam a pesquisa, tais como: Bastos (2017); Gatti (2014, 2018); Oliveira (2005); Zainko (2010), entre outros(as) que auxiliam a construção das análises.

Informa-se que o artigo estrutura-se em duas seções. Na primeira seção, discorre-se sobre algumas políticas de formação docente no Brasil. Na segunda, discute-se sobre a interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) e a contribuição das licenciaturas para ampliação da formação docente e o acesso a esta no município de Oeiras do Pará; nas considerações finais, faz-se uma breve síntese das questões tratadas no *corpus* do artigo e, por fim, as referências, onde constam o aporte teórico que subsidiou a pesquisa.

As políticas de formação docente no Brasil

A década de 1990, período de redemocratização do país, configurou-se em profícuos debates na reformulação de políticas educacionais. A educação começa a trilhar um novo caminho na conquista pela qualidade de vida por meio dela, nessa década. Logo, por ter em vista atender as exigências dos organismos internacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) (BRASIL, 1996), o governo brasileiro implementou uma série de medidas, visando à melhoria da Educação Básica e enfatizando a necessidade de programas para a formação docente inicial e continuada.

De acordo com Maués e Camargo (2012), as políticas de formação docente tiveram maior materialidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, cujo objetivo foi o de reorganizar a formação de todos os profissionais, sobretudo os da educação.

Nesse íterim, a LDBEN (BRASIL, 1996) surge com o propósito de "instigar novas percepções sobre a formação de professores no sentido de valorizá-lo como um profissional da educação que necessitava de uma reorientação, regulamentação e implementação de Diretrizes sobre a formação docente" (BASTOS, 2017, p.36).

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL/CNE, Par. CNE/CP nº 22/2019; Res. CNE/CP nº 2/2019), ressalta em seu Art.6º, que "a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC".

Todavia, esse documento trouxe mudanças de concepção na formação de professores, visto que não dialoga com o entendimento de que o campo da formação de professores deve valorizar a formação inicial de professores, pois, trouxe o documento orientador da Escola Básica para o centro dos currículos das licenciaturas. Isso implica naturalizar esse documento e não cabe o questionamento das escolhas políticas que o fundamentam.

Assim, dado a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEF), após várias discussões de ordem governamental, sindical e social – cujos debates não ocorreram de forma passiva – por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, criou-se o Fundeb. Regulamentado em julho de 2007 pela Lei 11.494/2007, esse fundo ampliou a aplicabilidade estendendo-se a toda a Educação Básica (Ensino Fundamental, Educação Infantil e Ensino Médio), cujo período data de 14 anos; o Fundeb, também previu a valorização dos profissionais da educação por meio de Planos e Carreira; aumentou os percentuais de vinculação dos recursos que compunham o Fundef de 15% para 20%.

Outra iniciativa preponderante, relacionada a Política de Valorização Docente no governo Lula, é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que foi criado em 2009, mediante o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e constitui-se como um programa para atender o disposto no Art. 11, inciso III do mesmo Decreto, este que foi implantado em regime de colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo objetivo principal é garantir que os professores em exercício na rede Pública de Educação Bá-

sica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) (Art. 61, 62, 63) (BRASIL, 1996). que possibilitou ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino,

Segundo Bastos (2017, p.64), o Projeto Pedagógico dos Cursos do Parfor, "deve atender a dimensão pedagógica, política e ideológica capaz de assegurar aos professores-alunos uma formação que possibilite extrapolar o cotidiano escolar e que extraia dos alunos professores suas experiências, uma vez que os mesmos já são professores", já atuam em sala de aula.

No governo da presidente Dilma Rousseff (2011- 2016), há continuidade nos programas e, em 2012, houve a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que objetiva oferecer formação continuada para docentes atuantes no ciclo de alfabetização.

Mas, cabe informar que com as mudanças ocorridas no cenário político brasileiro, em 2016, decorrente do processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, novas coalizações de poder foram estabelecidas e, com isso, Michel Temer sucede a Dilma, seguindo na presidência do país até as eleições de 2018.

Logo em seguida, Jair Bolsonaro passa a assumir o comando da nação (2019) e os caminhos da educação passaram a assumir as seguintes bandeiras: o Estado não tem dever de garantir os direitos sociais; a privatização da educação; educação baseada em competências e habilidades – formação técnica; desqualificação da massa trabalhadora; terceirização e privatização dos trabalhadores da educação; e privatização do trabalho docente desde a formação inicial (CARDOSO; DARWICH, 2023).

Somente no governo atual, capitaneado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, é que volta-se a dar uma atenção maior as políticas públicas sociais que foram implementadas ao longo do governo da esquerda democrática. Essas políticas podem ser vistas com a retomada dos investimentos na ciência, tecnologia e educação, amplamente divulgados pela mídia nacional e internacional.

Interiorização da UFPA: refletindo sobre a contribuição das licenciaturas para a formação dos/as professores/as do município de Oeiras do Pará

A Universidade Federal do Pará (UFPA) assumiu o compromisso de levar ensino, pesquisa e extensão com papel decisivo para desenvolvimento da região amazônica no estado do Pará, visto que, mesmo diante de inúmeros desafios, como o de enfrentar os cortes de orçamento dos últimos anos, a UFPA prontificou-se em ampliar sua atuação para vários outros municípios do estado do Pará (TRINDADE; SILVA, 2023).

O conceito de interiorização da educação refere-se ao processo de levar oportunidades educacionais para áreas geograficamente mais distantes dos centros urbanos e das regiões mais desenvolvidas.

Com a criação do *campus* Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS/Cametá), estabelecido como unidade regional da Universidade Federal do Pará (UFPA), que tem autonomia administrativa e acadêmica, cujo objetivo é o desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão por meio de cursos de Graduação e de Pós-Graduação, regulares e intervalares (TRINDADE; SILVA, 2023).

Ressalta-se que acesso ao Ensino Superior é também uma conquista dos Movimentos Sociais em função da demanda crescente nesse âmbito de ensino, principalmente no interior da Amazônia (COELHO, 1998). Assim, no que compete à qualificação docente, pode-se dizer que houve um avanço significativo nas zonas rurais.

Mediante a política de interiorização, o *campus* do Baixo Tocantins pôde formar "a primeira geração de universitários de origem popular", representando uma grande conquista para as famílias que, a princípio, viam o acesso de um filho a uma Universidade Federal como uma utopia, visto que a história de luta dos excluídos em especial os do campo, sempre esteve presente nas discussões que envolvem as propostas educacionais.

Por isso, afirma-se que a implementação do projeto de Interiorização no município de Oeiras do Pará, representou uma grande conquista, visto que foi por meio desse importante processo que inúmeros sujeitos, localizados nos municípios e nas proximidades, puderam e podem ter acesso ao Ensino Superior.

Assim, com a chegada da Universidade em Oeiras do Pará e a formação recebida nos cursos possibilitou aos egressos o "acúmulo de conhecimentos científicos ou teorias que contribuíram significativamente na vida pessoal e profissional dos mesmos" (COELHO, 2008, p.250).

Assim, nos dizeres de Bastos (2017, p.31) é de suma importância que os cursos de "formação docente estejam organizados de forma a garantir o exercício do pensar reflexivo, capaz de fazer o futuro docente a formar uma identidade pedagógica, pessoal, política e social, sobretudo transformadora".

É importante ressaltar que o Polo Universitário de Oeiras do Pará, foi criado mediante o convênio entre Prefeitura e UFPA/campus Universitário do Tocantins, assinado no ano de 2011, na administração do Prefeito Edivaldo Nabiça Leão, do Reitor da UFPA, Prof., Dr. Carlos Edilson de Almeida Maneschy, e do Coordenador do *campus* de Cametá, Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva. A primeira turma de Pedagogia/2011 iniciou no dia 02 de janeiro de 2012, tendo como primeiro docente o Prof. José Pedro Garcia.

Nesse ínterim, o polo de Oeiras do Pará ofertou em 2013, o Curso de Ciências Naturais com 40 vagas todas preenchidas. Assim como os seguintes cursos: Geografia e Licenciatura em Educação do Campo (2014), Pedagogia e Letras pelo Parfor (2015), Letras/língua Portuguesa e Pedagogia pelo PS (2016) e Ciências Naturais pelo PS (2017). Além disso, o polo passou a ofertar mais quatros cursos que encontram-se em andamento, que são: Geografia – Intensivo (2018), Letras – Inglês – Intensivo (2018), Matemática – Intensivo (2018), Letras – Português – Intensivo (2021).

É fato que por meio do projeto de interiorização, implantado em Oeiras do Pará, a "credibilidade das IES, diante da sociedade civil amplia-se com o resultado alcançado, como um fator importante na gestão e desenvolvimento dos cursos de graduação oferecidos pelo município, pois o comportamento dos professores visa à formação de uma pessoa consciente", não somente como crítico em relação às políticas educacionais tradicionais em que se formou, "mas como produtor de pesquisa acadêmicas voltados para investigar e Socializar problemas sociais decorrentes de problemas e danos ambientais na região" (PANTOJA; SILVA, 2023, p.42).

Considerações finais

As ponderações arquitetadas, neste artigo, revelam que a formação de professores tem assumido posição de prevalência nas discussões referentes à Educação Básica, principalmente, a partir da criação das políticas de formação inicial e continuada de professores que buscam a superação de alguns dos problemas enfrentados na Educação Básica.

Outro ponto identificado foi que a interiorização da UFPA, no município de Oeiras do Pará, representou uma grande conquista, pois, por intermédio desse projeto, inúmeros sujeitos pertencentes ou não ao município, puderam e podem ter acesso ao Ensino Superior.

Além disso, com a formação recebida nos cursos de Licenciaturas Plenas no município de Oeiras do Pará, os egressos tiveram e têm a oportunidade de acessar uma gama de conhecimentos que contribuíram significativamente em sua vida pessoal e profissional, visto que esses conhecimentos contribuíram para a mudança de concepção de educação e fizeram com que estes repensassem suas práticas pedagógicas de modo a repercutir de maneira positiva no processo ensino-aprendizagem do seu alunado. Além disso, é fato que pensar nas práticas pedagógicas é refletir nas possibilidades e estratégias que essas trazem para a concretização de um ensino eficaz, que possibilite, ao mesmo tempo, o aprendizado e a autonomia dos educandos.

Aguarda-se, enfim, que a discussão do tema tenha dado visibilidade às Políticas Educacionais para a Formação de Professores no Baixo Tocantins, com foco específico nas políticas de Interiorização da UFPA e sua contribuição para a formação continuada de professores da rede regular de ensino do município de Oeiras do Pará, além do que este estudo sirva de referencial para futuros pesquisadores que demonstrem interesse pela temática.

Referências

BASTOS, J. M. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR: concepções, diretrizes e princípios formativos**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, *campus* Cametá, Cametá, 2017.

BARROS, Márcio Júnior Benassuly. **O uso do território e políticas públicas territoriais no Baixo Tocantins, Estado do Pará**, 2015. Disponível em: <https://anais.anpur.org.br/index.php/anais-nanpur/article/view/1455>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília, DF, Presidência da República [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [2009]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set 2017.

CARDOSO, J. L. da S.; DARWICH, R. A. Entre a direita e a esquerda no Brasil tensões na política educacional e dilemas atuais. *In: COLÓQUIOS DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO*, 4., 2023, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCAR, 2003. p.159-170.

COELHO, M. S. C. **Nas águas o diploma:** o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-PA. 2008. 332f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. DOI: 10.18222/eae255720142823. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2823>. Acesso em: 14 out. 2023.

GATTI, B. A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. *In: SANGENIS, L.F.C; OLIVEIRA, E.F.R.; CARREIRO, H. J. S. (Ed.). Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [online]*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. p.163-176.

MAUÉS, O.C; CAMARGO, A.M.M.de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós LDB. **Educação em Questão**, Natal, v.42, n. 28, p.149-174, jan./abr. 2012.

OEIRAS DO PARÁ (Município). **Lei nº 615 de 08 de junho de 2012.** Dispõe sobre o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do município de Oeiras do Pará e dá outras providências. Oeiras do Pará, PA, Imprensa Oficial do Estado, Diário Oficial [2012]. Disponível em: <https://oeirasdopara.pa.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/PCCR.pdf>. Acesso em: 14 out. 2023.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Edição Especial, out. 2005.

PANTOJA, R. L; SILVA, J. B. C. A interiorização da universidade pública: um estudo no polo de Oeiras do Pará do *campus* de Cametá – UFPA. **Revista Extensão**, Palmas, v. 7, n.1, p. 33-45, jun. 2023.

SILVA, J. B. C *et al.*, Função social da universidade no interior da Amazônia em tempos de pandemia, 2020. *In: Universidade, formação e trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos (as) estudantes do curso de pedagogia [recurso eletrônico]*. SILVA, J. B. C. (Org.). Nova Xavantina: Pantanal, 2020. p. 34-50.

TRINDADE, M. J. F; SILVA, J. B. C. A interiorização da universidade pública: um estudo na sede (polo Cametá) do *campus* de Cametá – UFPA. **Revista Extensão**, Palmas, v. 7, n.1, p. 46-60, jun. 2023.

ZAINKO, M. A. S. Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global. **Educar UFPR**, Curitiba, n. 37, p. 113-127, maio/ago. 2010.

O PAPEL DO TRABALHO DOCENTE E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.

THE ROLE OF TEACHING WORK AND THE RIGHT TO EDUCATION IN DISTRITO FEDERAL DURING THE COVID-19 PANDEMIC.

Carlos André Nunes Lopes³⁷⁸

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a atuação e formação de professores (GEPFAPe)

Charlene de Oliveira Rodrigues³⁷⁹

Secretaria de Estado de Distrito Federal (SEEDF)
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a atuação e formação de professores (GEPFAPe)

Tayane Dias Gomes Pessoa³⁸⁰

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a atuação e formação de professores (GEPFAPe)

Resumo

Este artigo visa discutir brevemente as implicações da pandemia de Covid-19 sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho de professores no Distrito Federal, a partir de análise documental. É resultado de uma investigação realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos estudos realizados no "Observatório da Educação Básica: os impactos da pandemia sobre o direito a educação e sobre a reconfiguração do trabalho docente", projeto desenvolvido por pesquisadores de diferentes universidades públicas brasileiras. A origem da pesquisa emerge das preocupações com as condições da garantia do direito à educação e ao exercício docente durante e após a pandemia. Nesse contexto, tornou-se evidente que a educação no Brasil enfrentava um acelerado processo de deterioração das condições de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se observava uma desvalorização do trabalho intelectual dos professores, por meio de iniciativas que buscavam intensificar e flexibilizar o trabalho educacional. Os resultados iniciais da pesquisa indicam a inviabilidade da inserção de Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto escolar, a partir de uma política pontual-emergencial, sem um financiamento substancial que garantisse sua implementação efetiva. Os resultados sugerem ainda uma escassez de dados que demonstrem a disposição do Estado/GDF em prover tecnologias para estudantes que, devido a limitações econômica, não possuíam acesso. No que diz respeito ainda à reconfiguração do trabalho docente, os dados indicam que medidas foram implementadas sem o suporte econômico adequado para sustentar a continuidade das atividades de ensino à distância.

Palavras-chave: Trabalho docente. Pandemia. Direito à educação. Reconfiguração do trabalho docente.

378 **Carlos André Nunes Lopes**, ORCID: 0009-0009-0244-7336. Universidade de Brasília; Faculdade de Educação; Prefeitura Municipal de Uberlândia) Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília. Formado em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Psicólogo educacional e clínico na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Contribuição de autoria: análise documental, elaboração e revisão textuais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9066431955491220> E-mail: nuninslopes@hotmail.com

379 **Carlos André Nunes Lopes**, ORCID: 0009-0009-0244-7336. Universidade de Brasília; Faculdade de Educação; Prefeitura Municipal de Uberlândia) Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília. Formado em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Psicólogo educacional e clínico na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Contribuição de autoria: análise documental, elaboração e revisão textuais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9066431955491220> E-mail: nuninslopes@hotmail.com

380 **Tayane Dias Gomes Pessoa**, ORCID: 0009-0005-7263-6272. Universidade de Brasília; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pedagoga pela Universidade de Brasília. Contribuição de autoria: análise documental, elaboração e revisão textuais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4495922928106164> E-mail: tayane.gomes2@gmail.com

Abstract

This article aims to briefly discuss the implications of the Covid-19 pandemic on the right to education and the reconfiguration of teachers' work in the Federal District, based on documentary analysis. It is the result of an investigation carried out by the Study and Research Group on the Training and Performance of Teachers/Pedagogues (GEPFAPE), within the scope of the Postgraduate Program in Education at the University of Brasília (UnB), as part of the studies carried out at the "Observatory of Basic Education: the impacts of the pandemic on the right to education and the reconfiguration of teaching work", project developed by researchers from different Brazilian public universities. Its genesis emerges from concerns about the conditions for guaranteeing the right to education and teaching in the pandemic and post-pandemic context, since Brazilian education is going through an intensified process of precariousness in guaranteeing learning and the de-intellectualization of teachers' work, through processes of intensification and flexibility of work. The initial results of the research allow us to affirm the impossibility of a school insertion of Information and Communication Technologies in a specific-emergency policy, without a dense budget that would make it viable and consolidate it; I also suggest that there is little data that reveals the willingness of the State/DF to offer technologies to students who were unable to access them for economic reasons. Not that it refers to the reconfiguration of teachers' work in this context, the data demonstrates the imposition of measures without the necessary economic support to continue teaching activities remotely.

Keywords: Teaching work. Pandemic. Right to education. Reconfiguration of teaching work.

Introdução – o delineamento da pesquisa

A pandemia da Covid-19 constitui-se em um marco histórico do cenário mundial nos mais diversos contextos, político, econômico, social, cultural e, em especial, no âmbito educacional, gerando perdas significativas associadas ao processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos, considerando as diversas etapas e modalidades da educação básica. O surgimento de um cenário delimitado pela restrição às atividades presenciais, que se estabeleceu no país em março de 2020, trouxe à tona uma outra face das inúmeras questões já postas sobre a educação no Brasil - marcada pelas restrições de acesso às tecnologias que passaram a ser utilizadas para suprir as aulas presenciais. A realidade material revelou a disparidade entre a crescente disponibilidade de novas tecnologias e a dificuldade de acesso às tecnologias básicas por uma parte significativa da população em idade escolar.

Esse cenário gerou impactos sobre os quais são possíveis inúmeras análises, especialmente no que se refere ao direito à educação e à reconfiguração do trabalho de diversas categorias profissionais. Esses objetos de estudo são os eixos centrais do "Observatório da Educação Básica: os impactos da pandemia sobre o direito a educação e sobre a reconfiguração do trabalho docente", projeto que conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES, 2022- em andamento) e é desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Na Universidade de Brasília, a pesquisa é conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atuação e Formação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), criado em 2010 com o propósito de explorar o campo da formação de professores, suas concepções e práticas, contribuindo para o delineamento epistemológico deste campo.

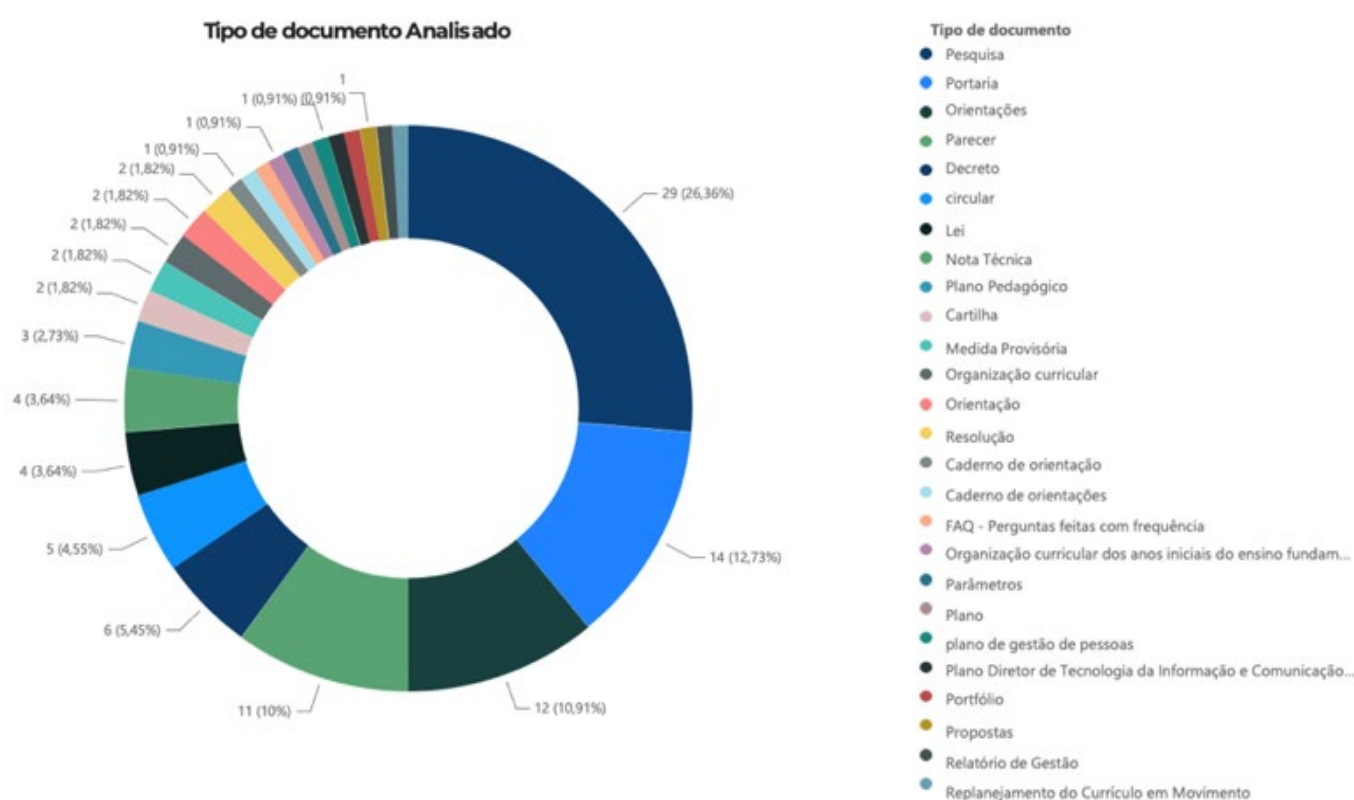
A educação, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, LDB n.º 9.394/96, no Art.1º: "[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." (BRASIL, 1996, p. 2). Ao tratar do direito à educação e do dever de educar, a LDB, em seu Art. 4º, evidencia que o dever do Estado para com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental e ensino médio. A Constituição Federal, que define a educação como um direito social a ser garantido pelo Estado e pela família, expressa também a necessidade da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Dessa forma, quando se discute o direito à educação, entende-se aqui a garantia não apenas de acesso, mas de permanência, conforme os princípios reguladores expressos nos dispositivos legais que formalmente asseguram esse direito.

Considerando a obrigatoriedade da educação básica e as mudanças que emergiram no exercício do trabalho docente no contexto pandêmico, a partir de novas demandas atribuídas aos professores das diversas etapas e modalidades, procuramos apresentar parte do mapeamento realizado pelo GEPPAPE. Trata-se de análise documental referente às três esferas da federação brasileira, relacionadas à oferta da educação básica durante a pandemia e ao retorno às atividades presenciais

no período pós-pandêmico, tendo como referência à efetivação do direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente. O gráfico a seguir apresenta os tipos de documentos analisados.

Até o momento foram analisados 110 documentos, publicados pelas instituições listadas. Cada um deles foi catalogado por meio de formulário desenvolvido pelo grupo, considerando os seguintes elementos: título, tipo de documento, área de abrangência, vigência, público-alvo, finalidade, entidade promotora, financiamento, orientações para o trabalho docente, orientações voltadas para a garantia do direito e acesso à educação. Das 110 fontes documentais, 80 pertencem à esfera estadual, 23 à federal e 7 à municipal; desses, 51 foram publicados no ano de 2020, 50 em 2021, 6 em 2022 e 3 documentos em 2023.

Gráfico 1 – Tipo de documento analisado.



Fonte: autores, 2023.

A análise aqui desenvolvida se refere à rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando os 54 documentos catalogados até então, disponibilizados publicamente pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Este artigo pretende apresentar uma breve síntese das percepções iniciais decorrentes da análise desses documentos, que oferecem um panorama significativo a respeito do cumprimento do direito à educação e à reconfiguração do trabalho dos professores da rede pública do Distrito Federal.

Do trabalho docente: desafios e transformações

Conhecer a constituição do campo de estudos é essencial para o aprofundamento nas questões relacionadas ao trabalho docente. Hypólito (2020, p. 131), em estudo no qual analisa a produção científica na área da educação, destaca que o trabalho docente contemporâneo é influenciado por três elementos principais: a submissão à lógica capitalista de racionalização e organização, a realização por trabalhadores assalariados que enfrentam conflitos de identificação de classe e a

presença de marcas de gênero que o tornam predominantemente feminino. Sobre a constituição do trabalho docente na sociedade capitalista, Diniz (2013, p. 146) destaca que:

[...] o professor foi concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Consequentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica.

O autor expõe o retorno à uma formação influenciada pela corrente econômica que regula os negócios na área da educação, incluindo o trabalho do professor. Nesse contexto, destaca-se uma formação fragmentada que, consequentemente, resulta em um tipo de trabalho guiado pela lógica fria da técnica e voltado para a execução de múltiplas tarefas, contribuindo para a desvalorização do trabalho intelectual dos professores. Sobre esses elementos Diniz e Dubar destacam ainda:

Profundas mudanças no mundo do trabalho também levantam questões a respeito das repercussões dessas reestruturações na construção da subjetividade do trabalhador. Por via de consequência, cresce igualmente o interesse pelos estudos sobre as identidades profissionais no campo do trabalho (DUBAR, 1997 *apud* DINIZ, 2013, p. 149).

Há, portanto, no campo do trabalho docente, diversos obstáculos que impedem os próprios professores de reconhecê-lo como um trabalho humanizador. No que concerne ao aspecto pedagógico, é possível mencionar a aplicação constante de métodos de ensino variados que se pautam pelas constantes novidades em detrimento do que é considerado obsoleto, assim como a aplicação de fórmulas prontas em resposta a demandas externas, as quais não valorizam a centralidade da

intelectualidade docente no processo ensino-aprendizagem. Essa falta de reconhecimento relativo à própria atividade cria um ambiente propício à imposição de processos de reestruturação do trabalho docente, entendida como a implementação de novas demandas, especialmente por meio de reformas educacionais, mas não exclusivamente delas, que intensificam o trabalho docente a partir de exigências de formação advindas da reestruturação produtiva nos chamados países em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2004). Com base nos eixos centrais da pesquisa, delineados anteriormente, serão apresentadas sínteses das análises realizadas a partir dos documentos publicados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no contexto da pandemia de Covid-19, à luz do referencial teórico que norteia os trabalhos desenvolvidos pelo grupo.

O direito à educação e o trabalho dos professores no Distrito Federal: uma análise por meio de amostragem documental aleatória simples.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, a rede pública de ensino do Distrito Federal atende a 464.977 estudantes, distribuídos em 825 escolas, incluindo públicas e conveniadas, que atendem 19.108 turmas; é composta por quatorze regionais de ensino, responsáveis por 22.385 professores em atividade, dos quais 14.472 trabalham em regime de contrato temporário.

Para delimitação do escopo da pesquisa, foram selecionados documentos relacionados à educação no Distrito Federal durante o período analisado, totalizando 54 até o momento. Dessa amostra, foram escolhidos aleatoriamente quatro documentos, selecionados sequencialmente a cada dez, para compor a amostragem simples deste estudo.

O primeiro documento, intitulado "Relatório de Gestão de 2019-2020", publicado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), abrange ano anterior à pandemia e o primeiro ano de sua ocorrência. O relatório teve como objetivo geral a descrição acerca da infraestrutura das unidades escolares e da necessidade de novos equipamentos na rede pública. Cita como ação emergencial do Governo do Distrito Federal (GDF) a criação de um programa intitulado Programa Bolsa alimentação Escolar Creche - que atendeu 22.134 crianças por mês. O programa consistia na transferência de recursos por meio de cartão específico, inicialmente no valor de R\$ 60, que, após a prorrogação da suspensão das aulas, passou ao valor fixo de R\$ 150,00 por criança. É inegável que a ajuda no custeio da alimentação das

crianças regularmente matriculadas nas chamadas instituições educacionais parceiras e creches do DF expressa uma importante preocupação. No entanto, cabe destacar a discrepância entre

o grande contingente de estudantes matriculados na Educação Infantil naquele período, totalizando 45.965, e a quantidade de estudantes atendidos. Esse contraste se torna especialmente relevante ao considerar as questões referentes à insegurança alimentar de inúmeros estudantes, que têm na escola a fonte principal de alimentação diária, conforme amplamente divulgado pelos meios de comunicação durante esse período.

Outra medida criada pelo GDF, apresentada no mesmo Relatório de Gestão, foi a implementação do Programa de Renda Temporária para os Educadores Sociais Voluntários (ESV). O valor de R\$ 500 mensais foi assegurado como forma de prover um auxílio mínimo aos profissionais que perderam sua fonte de renda. É importante ressaltar que esse auxílio temporário só poderia ser concedido àqueles que não recebiam benefícios de assistência do governo distrital ou federal, o que apresenta uma contradição, considerando que muitos desses profissionais, devido a baixa remuneração recebida mensalmente nas escolas do DF, eram elegíveis para outros auxílios para complementação de renda. Além disso, destaca-se o investimento orçamentário de 2020, que previa um total de R\$ 27.252.000 destinados ao pagamento desses profissionais, representando uma diferença de R\$ 8.748.000 a menos em comparação com o ano anterior.

O segundo documento analisado foi o "Plano de Gestão de Pessoas de 2020", publicado em 2021, que propunha uma série de orientações, em caráter normativo, referentes ao teletrabalho dos profissionais da educação em exercício nas unidades escolares da rede pública do DF. A proposta de trabalho remoto foi publicada sem debates com a categoria que, naquele período, era composta por 42.050 profissionais. No documento não há distinções entre o quantitativo de professores efetivos e em regime de contratação temporária, estes últimos correspondendo acerca de 10.692 do

quadro total. Esses dados se referem a uma pauta histórica da categoria, que há muito reivindica o suprimento dessas vagas por professores efetivos, a partir da chamada de aprovados em concursos públicos. Isso se dá devido às condições de trabalho desses

docentes que, por meio de um contrato que apresenta inúmeras fragilidades, como remuneração inferior aos efetivos, limitações na apresentação de atestados para tratamento de saúde e acompanhamento de familiares, impossibilidade de participação

na chamada semana pedagógica, não pagamento por titulação, estão sujeitos à uma lógica de flexibilização e precarização.

O referido documento, assim com os demais analisados, não previa qualquer tipo de auxílio financeiro para aquisição de equipamentos tecnológicos, necessários à continuidade do trabalho docente de forma remota. Trata-se de um agravamento das condições de trabalho dos professores sob regime temporário, uma vez que, para atender essa demanda, seria necessário utilizar recursos financeiros próprios, mesmo considerando a já mencionada diferença salarial em relação aos profissionais efetivos.

Segundo o Plano de Gestão, as atividades educacionais não presenciais seriam conduzidas por meio de diferentes modalidades, incluindo: teleaulas diárias ao vivo, que seriam disponibilizadas, posteriormente, em um ambiente virtual específico; ambiente virtual de aprendizagem para a realização de encontros virtuais entre estudantes e professores (na prática, foi utilizada a plataforma Google Classroom); material impresso e central de atendimento por meio de ligações, mensagens de WhatsApp e e-mail. Trata-se de uma carga de trabalho extenuante, especialmente porque a disponibilidade exigida deveria, na prática, estar em consonância com as possibilidades de acesso e rotina dos estudantes. Como exemplo podemos citar a situação das crianças da educação infantil e os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que poderiam enfrentar limitações de acesso devido à idade e à disponibilidade de tecnologia. Ademais, a elaboração de material didático impresso para aqueles que não poderiam acessar as aulas remotas, deveria ser feita em período que, pela lógica temporal, extrapolava o horário de trabalho formal estabelecido.

Os aspectos financeiros, aliados às limitações práticas da atuação e a materialidade das possibilidades de atuação desses profissionais, constituem um quadro no qual se expressa a reconfiguração do trabalho docente. Ainda que a partir de uma situação atípica, como a pandemia de COVID-19, observa-se a imposição de

processos de trabalho que modificam a essência do trabalho docente por meio de medidas centralizadas e da intensificação da flexibilidade em suas atribuições. Gandin e Lima (2015) destacam que a reestruturação se dá em um contexto no qual os professores enfrentam a perda de autonomia, juntamente com a necessidade urgente de compreender novas tarefas, incluindo operações tecnológicas. Esse processo contribui para a desvalorização da intelectualidade dos professores, já que, devido alta carga de trabalho, impossibilita uma reflexão adequada sobre os processos pedagógicos que são inerentes à natureza do trabalho docente.

O terceiro documento da amostra analisada, intitulado "Aos estudantes - Orientações para as aulas por meio de atividades não-presenciais", é composto por seis páginas e tem como objetivo principal fornecer aos estudantes da rede uma série de orientações acerca das ferramentas para realização das atividades não presenciais. Destaca que as atividades seriam realizadas por meio de uma "plataforma virtual", na qual poderiam interagir com os professores, ou em material impresso a ser entregue à escola para correção. Ressalta-se aqui mais um elemento referente à intensificação do trabalho docente nesse contexto, tendo em vista a necessidade de comparecimento dos professores à escola, no contexto pandêmico, para entrega e retirada de atividades a serem corrigidas e devolvidas aos estudantes. O texto também menciona a importância de estabelecer uma rotina de estudos, além de explicar como acessar o Escola em Casa, plataforma desenvolvida em parceria pela SEEDF e o Laboratório Avançado de Pesquisa, Produção e Inovação em Software (Lappis) da Universidade de Brasília (UnB), que direcionava os estudantes para a plataforma Google Sala de aula, por meio de acesso gratuito a partir de chip ativo. Destaca-se aqui um avanço no que se refere à tentativa de garantia do direito à educação a partir da parceria entre a educação básica e a universidade pública.

Por fim, o quarto e último documento analisado, a "Recomendação N° 1/2021", do Conselho de Educação do Distrito Federal, publicado em abril de 2021, tratava da

necessidade de vacinação dos profissionais das instituições educacionais das redes

de ensino pública e privada do sistema de ensino do Distrito Federal. Trata-se, sem dúvidas, de importante preocupação, tendo em vista que o Brasil foi um dos países mais atingidos pela pandemia de covid-19, com mais de 700 mil mortes. Todavia, observamos que o único estudo científico citado nominalmente como uma das referências do documento, realizado pelo Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para o Brasil e para a África Lusófona em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), não faz qualquer referência à categoria docente. A publicação,

intitulada "Perda de aprendizado no Brasil durante a pandemia de covid-19 e o avanço da desigualdade educacional", volta-se para a aprendizagem dos estudantes sem estabelecer qualquer relação com os professores e demais profissionais da área, como se o processo de ensino-aprendizagem ocorresse independentemente do trabalho docente.

Considerações finais

Do ponto de vista brasileiro, portanto, de um país semiperiférico da ordem capitalista global, as análises educacionais possuem um valor investigativo significativo revelando tendências históricas muitas vezes obscurecidas pelos países centrais, nos quais análises não críticas não elucidam desigualdades históricas. Essas análises nos permitem perceber, por exemplo, que mesmo uma rede federativa como a do Distrito Federal, com população economicamente mais rica (em termos de renda per capita média), que apresenta a maior cobertura de rede de ensino, mantém-se com uma parcela significativa de crianças à margem do sistema educacional. Essa situação é evidenciada por meio dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2021, que revela que na região do Sol Nascente viviam um total de 11.753 crianças de 0 a 6 anos, destas, 7.707 não estavam matriculadas em escolas ou creches, portanto, 65,6% da população infantil nessa faixa etária na região não estava sendo atendidas pelo sistema educacional do DF. Como observa Senvicks (2021, p.38): "[...]sentindo tanto os efeitos da expansão educacional, quanto os efeitos das crises de 2015 e 2016 (e da pandemia de covi-19), o DF representa a máxima expressão da contradição entre a expansão da oferta e desigualdade de acesso".

Os resultados obtidos até o momento evidenciam que apesar do esforço demonstrado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para garantir o acesso dos estudantes às atividades remotas, por meio do aplicativo "Escola em Casa", não foram fornecidos incentivos como tablets, celulares ou computadores para

os estudantes que não possuíam esses aparelhos. Assim, embora a conexão possa ter sido disponibilizada, a falta desses dispositivos pode ter sido um obstáculo significativo para o efetivo acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem.

A falta de aporte financeiro emerge como um elemento crucial de análise no

contexto da reconfiguração do trabalho docente durante a pandemia. Assim como os estudantes, os professores da rede pública do Distrito Federal se viram subitamente confrontados com a necessidade de dominar ferramentas tecnológicas, por meio de dispositivos eletrônicos não fornecidos pelo GDF. A utilização contínua e prolongada de computadores e celulares capazes de suportar grandes arquivos, como vídeos e atividades, foi custeada pelos próprios professores, que compõem uma categoria que, até o ano de 2020, marco do início da pandemia, não tinha reajustes

salariais há cinco anos, situação que se estendeu por mais três anos (SALLORENZO, 2023). A intensificação das atividades, impulsionada pela implementação de programas educacionais emergenciais, associada à falta de apoio financeiro, constituem um importante quadro para as análises subsequentes da pesquisa, em que as percepções dos profissionais da educação atuantes nesse período serão confrontadas com a documentação analisada.

A iniciativa de pesquisar o direito à educação e as mudanças relativas aos processos de trabalho docente no contexto da pandemia parte do esforço para se compreender a constituição da identidade docente, enquanto classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2005), em sua relação com os processos históricos intrínsecos à atividade docente. Nosso esforço em compreender os processos de reconfiguração do trabalho docente parte, portanto, de uma perspectiva histórica do próprio movimento da profissão e suas contradições na sociedade capitalista.

Referências

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 mar de 2023.

DINIZ, P. J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FA-AEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. D. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 663-677, 2015.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. SP: Papyrus.2. ed. [E-book] São Leopoldo: Oikos, 2020, 162 p.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SALLORENZO, Leticia. **Governo Federal anuncia novo piso do magistério; GDF continua a descumprir**. PDF. 2023. Disponível em: sinpro.org.br.

FORMAÇÃO DOCENTE NA CIDADE DE IPIRÁ-BA: DESAFIOS CONCEITUAIS E ORGANIZACIONAIS

TEACHER TRAINING IN THE CITY OF IPIRÁ-BA: CONCEPTUAL AND ORGANIZATIONAL CHALLENGES

Welber Lima Santos³⁸¹

Universidade do Estado da Bahia; Salvador, Ba, Brasil
Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura e Contação de Histórias - GPELCH

Resumo

O presente trabalho é parte da pesquisa de doutorado sob o título *Fake News* em processos formativos e a alfabetização midiática e informacional, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Este recorte apresenta de que forma se organizam processos de formação docente na cidade de Ipirá-Ba, *lócus* dessa pesquisa. A orientação metodológica adotada é a teoria fundamentada (Strauss e Corbin, 2008) que, dentre outros fundamentos orienta para que toda pesquisa tenha como fonte primária na construção de conceitos e teorias, a empiria ou os dados obtidos do trabalho de campo. Neste sentido, foram realizadas 05 entrevistas com docentes em exercício na educação municipal tendo como questão norteadora para este trabalho: Como acontece processos de formação docente na cidade de Ipirá-Ba? O objetivo é identificar de que modo a formação docente no município se estrutura e é concebida. Assim, mesmo sendo uma questão aberta sem alternativas de respostas, estas, foram unânimes, sinalizando que os processos formativos se dão quase que exclusivamente nos encontros quinzenais entre docentes e coordenadores(as) pedagógicos(as), encontros ordinários que acontecem no órgão central, ou seja, na secretaria municipal de educação o que nos conduziu a pensar sobre a necessidade de uma reflexão mais acentuada sobre a própria concepção de formação docente continuada tanto em seus aspectos conceituais como organizacional. Essa pesquisa faz parte da proposta do Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura e Contação de Histórias/GPELCH -UNEB/CNPq que em seu objetivo discute questões da docência na intercessão com a contação de histórias e a leitura na formação do profissional para atuar em espaços educativos formais e não formais.

Palavras-chave: Formação docente. Formação continuada. Desafios. Conceito. Reflexão.

Abstract

The present work is part of doctoral research under the title *Fake News* in formative processes and media and information literacy, at the State University of Bahia (UNEB). This section presents how teacher training processes are organized in the city of Ipirá-Ba, the locus of this research. The methodological orientation adopted is grounded theory (Strauss and Corbin, 2008) which, among other foundations, guides so that all research has as its primary source in the construction of concepts and theories, empirics or data obtained from fieldwork. In this sense, 05 interviews were carried out with teachers working in municipal education with the guiding question for this work: How do teacher training processes take place in the city of Ipirá-Ba? The objective is to identify how teacher training in the municipality is structured and designed. Thus, even though it was an open question with no alternative answers, these were unanimous, signaling that the training processes take place almost exclusively in fortnightly meetings between teachers and pedagogical coordinators, ordinary meetings that take place in the central body, that is, in the municipal education department, which led us to think about the need for a more accentuated reflection on the very concept of continuing teacher training in both its conceptual and organizational aspects. This research is part of the proposal of the Research and Studies Group on Reading and Storytelling/GPELCH -UNEB/CNPq, which aims to discuss teaching issues at the intersection of storytelling and reading in the training of professionals to work in spaces formal and non-formal educational.

Keywords: Teacher training. Continuing training. Challenges. Concept. Reflection.

381 Welber Lima Santos, Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Salvador, Ba, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Leitura e Contação de Histórias – GPELCH. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7332569063943822>.

Introdução

As reflexões mostradas nesse texto trilham no caminho de compreender como se organizam e estruturam processos de formação docente na cidade de Ipirá-Ba dialogando com as postulações de Nóvoa (2002) quando este defende que a formação contínua tem nos espaços escolares o mais profícuo dos ambientes para seu acontecimento.

A pesquisa *Fake News* em processos formativos e a alfabetização midiática e informacional no programa Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia(UNEB) em nível de doutorado tem como uma de suas categorias de análise, formação docente. Busca, através de análise documental(etapa posterior) e de diálogos diretos com docentes, secretária de educação e ex-secretários(etapa também posterior) compreender como se organizam processos formativos identificando suas compreensões, expectativas e proposições na qualificação desta dimensão significativa dos processos formativos docentes: a formação continuada.

O campo de pesquisa é a cidade de Ipirá-Ba, minha terra Natal. Inicialmente trabalhamos com um questionário *online* com toda classe docente do município para fins de sondagem sobre suas concepções de *fake News* como também para identificar sobre temas recorrentes em processos formativos docente. Para aplicação do questionário recorremos ao apoio da Secretaria municipal de educação da cidade bem como o apoio do sindicato da categoria que contribuíram de forma significativa no processo de socialização do mesmo através de suas redes de comunicação entre pares como também sensibilização da classe docente a participar da pesquisa. No universo de 514 docentes da rede municipal, 62 responderam ao questionário representando um universo de 12,06% da classe.

No sentido de organizar a pesquisa a partir da ordem do desejo dos(as) colaboradores(as) respeitando seus posicionamentos pessoais, ao final do questionário formulamos um convite/autorização a cada docente, expresso através das questões 14 e 15 respectivamente:

A imagem mostra uma interface de usuário de um questionário online. No topo, há uma barra de navegação com o título "QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO (DOCENTES)", ícones de menu, favoritos, compartilhamento e privacidade. Abaixo, há uma barra de progresso com "Perguntas", "Respostas 62" e "Configurações", além de "Total de pontos: 0". O conteúdo principal contém duas perguntas:

14. Gostaria de ser membro colaborador(a) desta pesquisa nas próximas ações?

SIM

NÃO

15. Caso sua resposta seja SIM, poderia disponibilizar três informações pessoais?

Texto de resposta curta

15. 1 Nome completo, telefone

Fonte: arquivo pessoal da pesquisa.

Das 62 respostas, 50%, ou seja, 31 docentes se dispuseram a continuar contribuindo nas próximas fases da pesquisa e apresentaram algum meio de contato: e-mail e/ou telefone. Foi enviado para esse novo universo da pesquisa, e-mail, solicitando um agendamento para uma primeira entrevista. Obtivemos zero respostas. Nenhum(a) docente respondeu. Em seguida, utilizei o expediente do *Whatsapp* que tem uma comunicação mais direta. 10 retornos foram obtidos sinalizando da possibilidade de agendamento da entrevista. Para estes, foi enviado o TALE(Termo de assentimento livre e esclarecido) obedecendo orientações do conselho de ética. Uma das participantes alegou posteriormente que não estava tendo tempo para uma entrevista e outros 4 silenciaram e até o momento fizemos a entrevista com 5 docentes que estão representadas/os nestas reflexões aqui postas.

A metodologia que orienta esta pesquisa é a teoria fundamentada que, dentre outras orientações, sinaliza que os dados devem ser captados sem uma teoria que os anteceda. Tem-se um problema de pesquisa (área substancial), uma questão e objetivos que ofereçam um direcionamento inicial sem, no entanto, ter uma teoria e hipóteses que, de início fundamente a pesquisa, pois compreende que a realidade é complexa e pode oferecer informações (dados) que podem fugir dos limites de qualquer teoria preestabelecida. Aparece aqui o conceito de emergência que vai singularizar a Teoria Fundamentada.

A emergência é a base de nossa técnica para construção de teoria, um pesquisador não pode iniciar uma investigação com uma lista de conceitos preconcebidos, uma estrutura teórica orientadora ou um projeto bem elaborado. Conceitos e projetos devem ter permissão para emergir dos dados (Strauss e Corbin, 2008, p. 45).

A partir desses pressupostos, a Teoria Fundamentada cede espaço para a diversidade de métodos e dispositivos de captação de informações (dados) da realidade pesquisada sem, ao mesmo tempo, objetivar em excesso a pesquisa nem cair num espontaneísmo de investigação. Portanto, o questionário *online*, bem como as entrevistas, utilizados como dispositivo de captação de informações ou dados de pesquisa, pertencem a este contexto e sua leitura e interpretação foram realizadas construindo rotulações que são base para conceitos e teoria ulteriores, ou seja, a partir da empiria, simultaneamente estabelecendo um diálogo com os fundamentos teóricos essenciais e com rigor exigidos em um processo de investigação acadêmica.

Com a intenção de mostrar o diálogo entre empiria e uma fundamentação teórica, dividimos o texto em duas seções. Na primeira, apresentamos as reflexões de António Nóvoa enquanto referência para discutirmos sobre formação continuada ou contínua como diz o autor em suas bases conceituais e reflexivas. Em seguida apresentamos um desenho de como tem se organizado processos de formação docente na cidade de Ipirá-Ba através das entrevistas feitas com as/os colaboradoras/es docentes.

Formação docente continuada: conceitos e desafios

Tomamos como referência teórica para nossas reflexões, o livro "Formação de professores e trabalho pedagógico" de António Nóvoa(2002) que reúne quatro texto escritos em períodos distintos: Os professores e o "novo" espaço público da educação(2001); A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola(1999); Concepções e práticas de formação contínua de professores(1991) e *Autour des mots: formation des enseignants* (2001) mas com mesmo foco, qual seja, a formação docente e seus desafios tentando demonstrar as reflexões críticas do tema dentro de um espaço/tempo de uma década.

O autor nos convida inicialmente para o debate sobre os fins da educação rejeitando peremptoriamente qualquer relação de viés econômica, consumista ou utilitária que tenta transformar os fins da educação enquanto mais um produto de mercado moldado a atender demandas específicas. Utiliza-se da referência do livro "O fim da educação" de Neil Postman(1995) que traz o debate sobre "o fim" nas dimensões de conclusão e finalidade da educação. Nos fala Nóvoa que

A perspectiva de Postman abre um debate que se inscreve numa história, recusando as panaceias que circulam com excessiva ligeireza. É fácil estabelecer consensos em torno de meia dúzia de princípios: exames, standards, avaliação, responsabilidade, mérito, flexibilidade, livre escolha das escolas, cheques-ensino, acreditação, descentralização, etc. Mas estamos apenas a falar de meios evitando assim uma interrogação sobre os fins. Quais são as narrativas que organizam estes princípios? Sem um pensamento histórico e filosófico cairemos na agitação das palavras e dos instantes. É a prior maneira de travar o debate educativo. Insisto, por isso, na necessidade de incorporar a nossa reflexão na história, de nos incorporarmos na história. Não para que dela fiquemos prisioneiros: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade. Mas para que, a partir dela, saibamos encontrar novos caminhos para dizer a nossa intenção de educar(Nóvoa, 2002, p. 14).

O convite é no sentido de que, como educadores(as) possamos refletir sobre por exemplo, o que se discute nos processos formativos docente? Quais temáticas são eleitas como prioridades? Quais critérios são utilizados para suas escolhas?

É fundamental historicizar o debate docente sobre nossa própria formação. Refletir sobre os próprios conhecimentos socializados em sala de aula localizando-o histórica, social e culturalmente no tempo e espaço, caso desejemos fomentar a tão desejada educação escolar crítica. Os espaços de formação docente podem e devem refletir esse movimento e capacidade de poder analisar com muita lucidez os atos cotidianos, o chão da escola, onde as práticas pedagógicas vão sendo construídas, desenvolvidas mas também necessitam serem revisitadas permanentemente para uma reatualização necessária e pavimentamento de uma formação mais consistente.

Para dizer sobre um dos desafios da escola que perpassa pelo processo de formação docente, recorro mais uma vez a Nóvoa(2002), para quem

A escola terá de se definir como um espaço público, democrático e participado, que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. Numa curiosa ironia do destino, o seu futuro passa pela capacidade de "recuperar" práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias) (Nóvoa, 2002, p. 20)

O espaço público a que a escola precisa se definir ultrapassa a concepção cotidiana que o concebe como espaço gratuito. Incorpora a concepção de que organicamente deve ser um espaço onde reina a democracia plena assumindo desafios de grande significação como a recuperação dos elos comunitários ou a reaproximação das famílias e sociedade na construção de uma nova cultura escolar com participação efetiva.

Neste sentido é que temos como fotografia de processos de formação docente os espaços/tempos organizados a partir do projeto pedagógico de cada escola em sua singularidade mas que possua a capacidade permanente de auto-organizar-se, refletir sobre a prática e localizar os conhecimentos socializados, mas, também, os conhecimentos sobre a própria identidade docente, em sua historicidade co-relacionando com seus contextos culturais, sociais, políticos, psicológicos e de outros saberes não sistematizados.

O desenho da formação docente na cidade de Ipirá-Ba

As entrevistas realizadas até esse momento da pesquisa revelaram de que forma os processos de formação docente na cidade de Ipirá-Ba se organizam. A princípio, é importante destacar que os profissionais que atuam na coordenação pedagógica têm como espaço de trabalho o órgão central, ou seja, a secretaria de educação municipal. Não atuam dentro das escolas. Pela quantidade de profissionais, há uma divisão de um número não exato de escolas em que cada profissional faz o acompanhamento.

Levando em consideração que a coordenação pedagógica é a instância que coordena, organiza e faz acontecer a formação em serviço através do expediente de AC(Atividades complementares: reuniões periódicas com docentes de cada escola que ganha caráter de formação), a rigor, nesse caso específico, ela não tem acontecido no chão da escola onde a vida educacional escolar pulsa.

Os/as Acs acontecem quinzenalmente no órgão central para onde o corpo docente se dirige. São organizados por área de conhecimento mas geralmente se tem uma temática geral e cada área de conhecimento faz sua adaptação dentro dos conhecimentos específicos a serem trabalhados.

Na fala do/a docente A sobre a formação docente,

a gente tem formação em 15 e 15 dias na educação infantil. A gente se reúne no AC. Tem o horário da gente fazer os estudos. Tem textos, atividades... Nas formações, os coordenadores sempre estão dizendo: ó gente, apareceu o curso tal e aí mandam o link pra gente e tudo mais. Vai indicando mas é uma pena. Pouca gente adere(Docente A. Entrevista realizada em 2023).

Essa fala é representativa pois, além de mostrar a periodicidade dos encontros de formação docente, acaba por revelar um certo espontaneísmo nas formações quando a coordenação pedagógica socializa os cursos que vão surgindo a partir de instâncias públicas ou privadas disponibilizando *links* de acesso mas ficando a cargo de cada docente individualmente aderir ou não.

Este modo de ação merece uma reflexão. Imaginemos a situação de que todo corpo docente aderrisse a um desses cursos. De que forma estas formações individualizadas seriam agenciadas em conversão para o projeto pedagógico de cada escola? Mesmo reconhecendo o esforço da coordenação pedagógica em socializar essas possibilidades formativas é possível indagar sobre se

esse espontaneísmo não pode está comprometendo todo um processo organizativo, gerencial e de planejamento da rede municipal e das escolas em particular? São questões que a pesquisa tem levantado para aprofundar o debate sobre a própria conceituação e visão de formação docente a partir do olhar docente.

Já no dizer do/a docente B,

as atividades complementares são ofertadas pela secretaria municipal de educação. Cada coordenador coordena seu público, sua área, seu segmento, quinzenalmente e que a gente sabe que não é o correto. O correto é ser ofertado semanalmente e na unidade de trabalho. Só que aqui no município os coordenadores não atuam nas escolas. Não tem coordenador na escola. O coordenador fica no órgão central que é ainda um número insuficiente. Prossegue: A coordenadora faz uma parte de estudo de 8h às 10h; de 10h às 11:30h, planejamento, sugestões de recursos, de atividades possíveis, lúdicas que vai de acordo com a temática. Ela também faz sondagem antes do que é que o grupo tem vontade e deseja trabalhar(Docente B. Entrevista realizada em 2023).

Aqui já aparece uma autocrítica quando a professora sinaliza sobre a peridiocidade dos encontros de formação Acs. Se há o espaço/tempo dentro da carga horária docente para fins de formação e aperfeiçoamento, não há razões aparentes para que esses encontros aconteçam quinzenalmente. Há uma perda deste espaço com um intervalo muito distante(interpretação nossa).

Dentro ainda desta dimensão crítica, os encontros deveriam acontecer dentro da escola. Esta linha de pesnamento dialoga diretamente com Nóvoa (2021) quando defende que as formações têm seu espaço profícuo de aconntecerem, dentro das escolas.

Revela ainda a divisão ordinária dos encontros com momentos de estudos(leitura e discussão de textos específicos) e o momento para planejamento e socialização de atividades. Para tanto, há um diagnóstico a partir da solicitação dos posicionamentos docente onde possam sinalizar sobre necessidades, carências e desejos que possam enriquecer os encontros de formação conferindo inclusive um tom democrático e participativo neste processo.

Ratificando a estrutura dos processos formativos, o/a docente C disse que “os professores vão até a secretaria. No caso do fundamental das séries finais é por área. Na educação infantil são 3 coordenadores que atuam...Assim, de formação efetiva nós temos as Acs. Essas são contínuas”.

Para uma rede de ensino que possui 10 escolas de educação infantil, 3 coordenadores é um número pequeno que possa desenvolver um trabalho de acompanhamento mais eficaz neste segmento. Essa fala é muito representativa pois afirma peremptoriamente que a formação docente no município de forma ordinária e efetiva só acontece mesmo nos espaços de Acs, que, bom enfatizar, acontecem quinzenalmente, fora das unidades escolares.

Na mesma direção que todos(as) colaboradores(as) da pesquisa no que diz respeito ao espaço de acontecimento dos/as Acs, o/a docente D revela que

os Acs acontecem na própria coordenadoria com os coordenadores lá na secretaria(órgão central). Na minha área é só um coordenador que eu acho assim, horrível, porque a gente se prepara pra ter uma coordenadoria que incentive a gente, que passe atividade de maneira lúdica pra gente passar pra nossos alunos. Não, a gente chega lá, dá um texto, a gente ler e pronto. Menos de meia hora libera. Termina o Ac. Só funciona assim: pega o texto, ler e depois bota aquela pauta... (Docente D. Entrevista realizada em 2024).

A fala do/a docente E, além de cofirmar sobre o espaço físico onde aocntecem os Acs, traz outra contribuições quando diz que

a gente percebeu nesses dois últimos anos que é um planejamento só para todos os coordenadores. Todos eles trabalham com o mesmo tema. Agora, essa adaptação(do tema) para geografia, história...é o professor que faz(Docente E. Entrevista realizada em 2024).

Refletindo sobre as duas últimas falas é de se pensar sobre processos organizativos que possam orientar a estruturação dos/as Acs. Não é de bom tom que um processo formativo continuado possa ser reduzido à entrega de um texto e ser discutido entre pares no tempo de 30 minutos sa-

bendo-se que neste dia se tem 2 turnos disponíveis(para docentes com carga horária de 40h) para este espaço de formação.

Por fim, uma outra reflexão que podemos inferir é que aparece mais uma vez o expediente do espontaneísmo quando se apresenta um tema específico mas que, de forma isolada, solitária e independente, o/ professor/a é quem faz este movimento reflexivo incorrendo em todos os riscos de se produzir ações também independentes que não dialogam diretamente com o projeto pedagógico da escola e com os próprios fins da educação, eixo norteador do debate sobre formação docente continuada e reflexiva.

Considerações finais

A formação docente, de modo geral, tem apresentado desafios na dimensão da conceituação como também da própria estruturação. Compreendendo os processos educativos não como produto mas como modo de produção, a formação docente pode ser vista como esse espaço/tempo necessário para refletir sobre o próprio fazer docente.

Para conceituar formação docente é importante não se definir limitando-se ao oferecimento de um número significativo de cursos espontâneos e individuais. Tampouco significar encontros ordinários, ainda que dentro das escolas, mas com total desconexão com o projeto pedagógico da escola e com uma leitura crítica da sociedade.

Nessa linha de reflexão é que compreendemos a formação docente como espaço eminentemente reflexivo que deve ter como horizonte a contribuição para mudanças efetivas na educação incluindo objetivamente aí a qualificação docente. Qualificação essa que não se restringe a conhecer novas didáticas ativas, novos conhecimentos disciplinares, acesso a novas tecnologias mas que também incorporem qualidade política compreendendo o papel docente na constituição de uma educação crítica capaz de formar alunos que possam enxergar e atuar na sociedade com independência e sensibilidade para com as mazelas que circundam a vida cotidiana.

A experiência da cidade de Ipirá-Ba através de nossa pesquisa e os dados iniciais significa um espelho simbólico destas reflexões mostrando inclusive os desafios que se apresentam para as formações docentes naquela localidade.

Importante destacar aqui que a própria classe docente sinaliza de forma crítica sobre carências em seus processos formativos. Desde a periodicidade dos encontros mas também sobre a necessidade de uma estrutura mais centrada evitando o espontaneísmo de indicações de cursos individuais e desconexos com a proposta pedagógica da rede de ensino e da escola. Sinaliza ainda um desejo de que a formação docente não se encerre nos Acs.

Portanto, este lócus de pesquisa se inscreve num lugar que dá sinais onde a pesquisa possa vislumbrar indicações e reflexões para pensarmos juntos (pesquisador, rede municipal, educadores) possibilidades de uma dimensão prática capaz de materializar de forma coletiva, participativa e democrática as reflexões a qui postas a respeito da conceituação e estruturação de formações docentes que atendam as necessidades dos profissionais de educação concatenados com as demandas sociais no que diz respeito aos fins da educação escolar pública.

Referências

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**; tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 288p.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. 2002 (Educa. Fora de Coleção).

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**, 2021. Disponível em <https://moodle.ufsc.br/mod/url/view.php?id=2242515>. Acesso em 1 de outubro de 2021.

UMA TAREFA VIVENCIADA EM UMA SALA TEMÁTICA PRODUZIDA A PARTIR DO CONTEXTO DO TRATADO CHRONOGRAPHIA, REPORTORIO DOS TEMPOS...

A TASK EXPERIENCED IN A THEMATIC ROOM PRODUCED FROM THE CONTEXT OF THE TREATISE CHRONOGRAPHIA, REPORT OF THE TIMES...

Antonia Naiara de Sousa Batista³⁸²

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática – GPEHM
Eixo 2

Resumo

Visando utilizar recursos advindo da história da matemática, encontrou-se no tratado *Chronographia, Reportorio dos Tempos...* a oportunidade de estudar elementos do século XVI e XVII por meio do autor da obra, Manoel de Figueiredo (1568 – c.1625) e dos instrumentos matemáticos que permeiam esse documento, entre eles, a balhestilha, para a produção de uma sala temática. Desta forma, o objetivo desse estudo é apresentar a percepção dos discentes sobre o contexto histórico do século XVI e XVII por meio de uma tarefa aplicada na formação inicial de professores envolvendo os pressupostos metodológicos da Teoria da Objetivação (TO). A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e se apoiou na construção de uma interface para a realização do estudo histórico em uma perspectiva historiográfica atualizada. Além disso, utilizou-se dos pressupostos metodológicos da TO para a construção de uma Atividade, que foi composta por 10 tarefas, mas que nesse estudo será discutida apenas a primeira delas. Com base na tarefa 1 os discentes do curso de Licenciatura em Matemática puderam entrar em contato com uma sala temática que continha quatro espaços: uma biblioteca com os tratados de Manoel Figueiredo (1568 – c. 1625); uma parte com a sua biografia; em outro lugar a disposição dos planetas no século XVII constituindo um sistema geocêntrico; e um museu de instrumentos matemáticos, no qual a balhestilha estava fazendo parte do acervo. Partindo desse momento os discentes organizados em grupos, confeccionaram um mural com post-it e apresentaram informações relevantes dessa imersão, de modo que destacaram vários instrumentos matemáticos, bem como o contexto de funcionalidade deles e os possíveis conhecimentos matemáticos articulados no seu uso, como a trigonometria e a geometria. Desta forma, propor Atividade que promovam uma ação coletiva entre os discentes, de modo que eles articulem história e ensino de matemática, permitem um olhar diferenciado sobre as possibilidades de ensino.

Palavras-chave: História da Matemática. Ensino de Matemática. Formação Inicial de Professores.

Abstract

Aiming to use resources from the history of mathematics, the treatise *Chronographia, Reportorio dos Tempos...* found the opportunity to study elements from the 16th and 17th centuries through the author of the work, Manoel de Figueiredo (1568 – c.1625) and of the mathematical instruments that permeate this document, including the cross-staff, for the production of a thematic room. Thus, the objective of this study is to present the students' perception of the historical context of the 16th and 17th centuries through a task applied in initial teacher training involving the methodological assumptions of the Theory of Objectification (OT). The research has a qualitative approach and was based on the construction of an interface to carry out the historical study in an updated historiographical perspective. Furthermore, the methodological assumptions of OT were used to construct an Activity, which was composed of 10 tasks, but in this study only the first of them will be discussed. Based on task 1, students on the Mathematics Degree course were able to come into contact with a thematic room that contained three spaces: a library with the biography and treatises of Manoel Figueiredo (1568 – c. 1625); the arrangement of the planets in the 17th century constituting a geocentric system; and a museum of mathematical instruments, in which the

382 **Antonia Naiara de Sousa Batista**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2305-7088>. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Ciências e Tecnologia; Licenciatura em Matemática. Atualmente é professora adjunta do curso de Licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE. Tem experiência na área da História da Matemática e da Educação Matemática. Contribuição de autoria: Pesquisa, Metodologia, Redação do manuscrito original. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5520385206755072> E-mail: naiara.batista@uece.br

scissors was part of the collection. Starting from that moment, the students, organized into groups, created a mural with post-it and presented relevant information about this immersion, so that they highlighted several mathematical instruments, as well as the context of their functionality and the possible mathematical knowledge articulated in their use, such as trigonometry and geometry. In this way, proposing activities that promote collective action among students, so that they articulate history and mathematics teaching, allow a different look at teaching possibilities.

Keywords: History of Mathematics. Teaching Mathematics. Initial Teacher Training.

Introdução

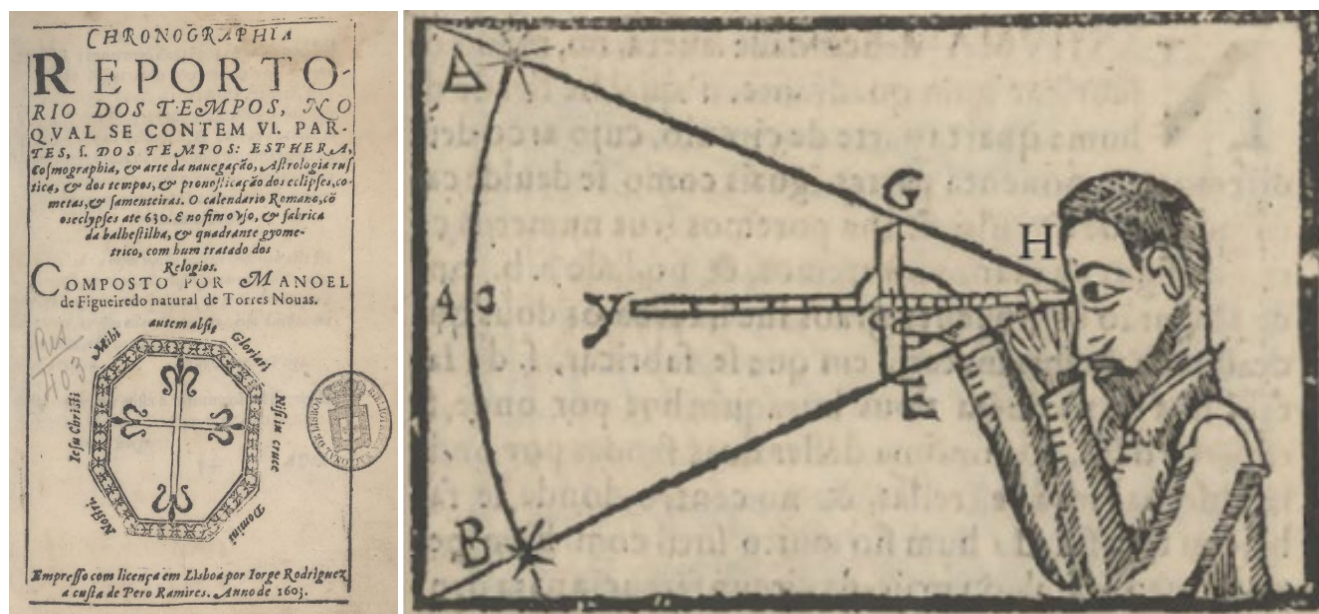
A história da matemática do ponto de vista de uma área de pesquisa possibilita que tanto o professor quanto o pesquisador tenham em suas mãos diferentes recursos que ao serem tratados didaticamente podem ser incorporados a formação de professores para o ensino de diferentes conteúdos, sejam eles matemáticos, bem como de outras ciências.

O desenvolvimento de pesquisas em torno da história da matemática, especificamente, envolvendo instrumentos matemáticos na formação de professores para o ensino de conceitos matemáticos e históricos, vem sendo algo bem trabalhado pelo Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM), o qual esse estudo está interligado no que se refere especificamente a linha de pesquisa, História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática.

Essa pesquisa partiu inicialmente do tratado *Chronographia, Reportorio dos Tempos...*, escrito por Manoel de Figueiredo (1568 – c.1625), publicado em Lisboa, no ano de 1603 e do instrumento balhestilha contido nele (Figura 1). Esses recursos investigados a partir de uma perspectiva historiográfica atualizada, no qual, se procura partir do passado em direção ao presente, possibilitam que os professores conheçam outras dimensões da matemática no passado, bem como os aspectos culturais, econômicos e religiosos que a influenciaram.

Segundo Balestri e Cyrino (2010, p. 116) essas formações iniciais voltadas para os futuros professores de matemática, no qual a história da matemática ganha espaço na discussão de modo a mostrar seus elementos, possibilita que esses discentes possam colaborar para a (re)estruturação dos cursos de licenciatura em matemática, bem como “repensar e analisar a matemática escolar, a educação matemática, e situar as influências das diversas práticas sociais no contexto escolar”.

Figura 1 - Frontispício da *Chronographia, Reportorio dos Tempos...* (1603) e a balhestilha



Fonte: Figueiredo (1603).

Desta forma, o objetivo desse estudo é apresentar a percepção dos discentes sobre o contexto histórico do século XVI e XVII por meio de uma tarefa aplicada na formação inicial de professores envolvendo os pressupostos metodológicos da Teoria da Objetivação (TO). Assim o estudo está delineado de modo que se possam conhecer sobre a interface e a metodologia atrelada a TO; na sequência como se deu a aplicação de uma tarefa que advém de uma Atividade, unidade de análise

metodológica da TO; uma breve discussão sobre a percepção dos discentes durante a construção do mural na tarefa; e por fim, observações gerais sobre as contribuições sobre a prática aplicada.

Aporte teórico-metodológico

Essa pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, pois, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 34), “[...] se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente)”. Isso se efetua pela interpretação dos dados coletados, diante da intervenção pedagógica, na busca de promover uma discussão sobre as potencialidades didáticas para o ensino de conhecimentos históricos e matemáticos.

Assim, para o delineamento teórico se baseou-se na construção de uma interface que visa articular história e ensino de matemática orientada por Saito e Dias (2013, p. 92) que a definem como a “constituição de um conjunto de ações e produções que promova a reflexão sobre o processo histórico da construção do conhecimento matemático para elaborar atividades didáticas que busquem articular história e ensino de matemática”.

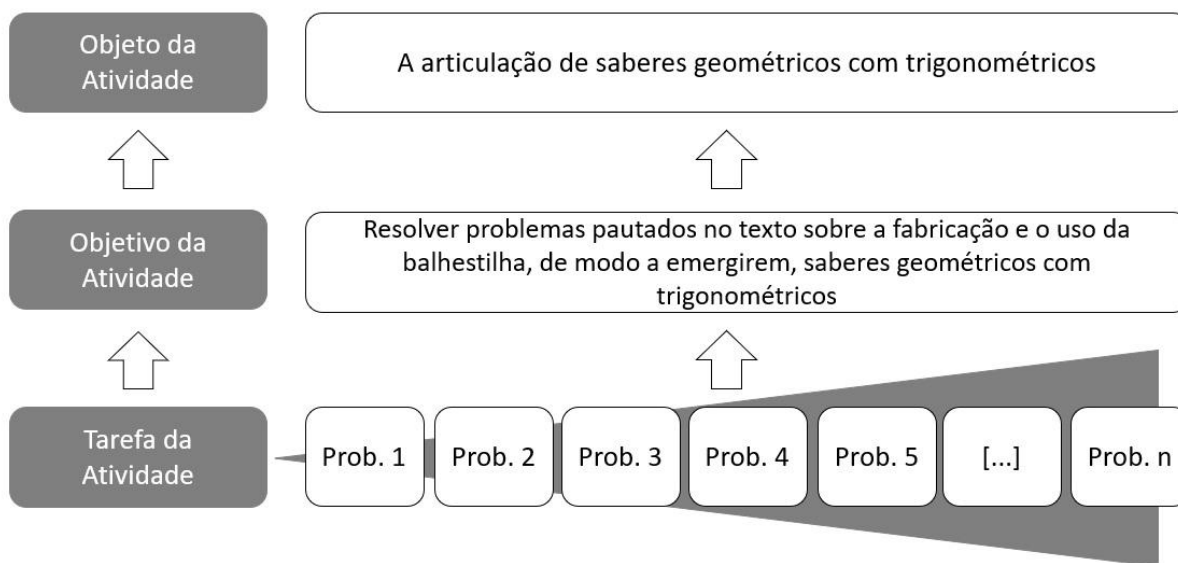
Segundo Pereira e Saito (2018) é necessário a realização de dois movimentos para dar início a construção dessa interface, um deles o estudo do contexto no qual os conceitos matemáticos foram desenvolvidos e o movimento do pensamento na formação do conceito matemático, no qual partindo do conhecimento histórico e matemático do passado é possível dialogar com a matemática que se tem no século XXI.

No entanto, ambos os movimentos precisam ser realizados em torno de um objeto da história, sendo nesta pesquisa, o tratado *Chronographia, Reportorio dos Tempos...* e o instrumento de navegação denominado por balhestilha. É importante destacar que esses movimento já foram realizados em trabalhos anteriores. Visando estudar seu contexto histórico e posteriormente matemático, teve-se que apoiar nos pressupostos metodológicos da Teoria da Objetivação para a construção de uma Atividade.

A TO é uma teoria sociocultural, voltado para o ensino e aprendizagem, pautada no conceito emancipatório e transformador de Educação de Paulo Freire e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a disposição de aspectos metodológicos que delineassem uma Atividade (RADFORD, 2021).

Para a construção dessa Atividade definiu-se o objeto de estudo e o seu objetivo como se pode ver na Figura 2, bem como foram confeccionadas 10 tarefas constituídas de problemas em ordem crescente de complexidade. Por motivo de espaço, neste estudo será tratado apenas sobre a Tarefa 1.

Figura 2 - Estrutura da Atividade na TO



Fonte: Adaptado de Radford (2021, p. 125).

A Atividade planejada foi intitulada: "A articulação de saberes matemáticos por meio da balhestilha de Figueiredo (1603)" e teve como público-alvo os discentes devidamente matriculados no curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), se configurando como uma formação inicial para professores de matemática.

Resultados e discussões

A Tarefa 1 teve como estrutura os pressupostos orientados pela TO, no qual seu objetivo foi que por meio do labor conjunto, ou seja, do trabalho coletivo entre os discentes juntamente com as intervenções do docente, pudessem conhecer os aspectos históricos e matemáticos que permearam a publicação do tratado *Chronographia, Reportório dos Tempos...* e os saberes matemáticos advindos da cultura daqueles participantes.

Para suporte a esse objetivo foi criado uma sala temática, composta por quatro espaços: uma biblioteca com os tratados de Manoel Figueiredo (1568 – c. 1625), inclusive a *Chronographia, Reportorio dos Tempos...*; um local com a sua biografia; outra parte com a disposição dos planetas no século XVII constituindo um sistema geocêntrico, que prevalecia no período; e um museu de instrumentos matemáticos, no qual a balhestilha estava fazendo parte do acervo (Figura 3).

Figura 3 - Sala Temática para aplicação da Atividade



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para isso foram postos dois problemas: o primeiro deles foi voltado para a discussão com base nos elementos da sala temática para a compreensão do período que corresponde ao final do século XVI e início do século XVII; o segundo, voltado para a compreensão dos saberes matemáticos incorporados a formação dos participantes. Devido ao tempo e espaço, nesse estudo a ênfase será dada ao primeiro problema.

O primeiro problema foi composto por duas ações. No primeiro momento foi dado o comando para os discentes caminharem pela sala temática e realizarem anotações (pequenas frases ou palavras) em post-it sobre as informações do período histórico ou hipóteses levantadas sobre o espaço explorado. Em seguida, deveriam colar os post-it no mural (Figura 4).

Figura 4 - Disposição no Mural das anotações dos discentes



Fonte: arquivo da autora.

No segundo momento, houve uma discussão com a professora e os demais grupos sobre as informações expostas no mural, com vista a conhecer os aspectos históricos que estavam acontecendo no período. Pautado nisso, diferentes questões históricas, matemáticas e culturais emergiram do debate.

Entre eles, os discentes tiveram foco principal voltado para o museu de instrumentos, de modo que o Grupo 1 destacou que "o instrumento anel náutico era destinado para obter a altura do sol ou a distância zenital", bem como ressaltaram que "os instrumentos usavam semelhanças de triângulos e trigonometria".

Além disso, o Grupo 2 ressaltou que os "instrumentos matemáticos (náuticos) pareciam ser destinados para medir distâncias e ângulos", assim, como o Grupo 3 que disse durante a visita conseguiram perceber que os instrumentos kamal era destinado para obter a latitude de um local, enquanto o astrolábio era destinado para resolver problemas astronômicos.

Considerações finais

Com base no cenário de formação traçado para aplicação dessa Tarefa 1 que faz parte de uma Atividade ampla, foi possível que os discentes se deparassem com uma outra forma de organização da sala de aula, pois a construção do espaço temática permitiu o encontro deles com diferentes aspectos históricos, a partir da imersão no período do século XVI e XVII.

Ademais, permitiu que os discentes conhecessem outros instrumentos matemáticos, além da balhastilha, como aqueles utilizados na astronomia, de modo a perceberem a sua utilização no período, bem como os conhecimentos matemáticos que são mobilizados no seu uso. Desta forma, essa tarefa possibilitou um trabalho coletivo no qual os discentes puderam entrar em contato com diferentes recursos da história da matemática e articulá-la com um olhar para o ensino de matemática em um momento ainda inicial.

Referências

BALESTRI, Rodrigo Dias; CYRINO, Márcia Cristina Costa Trindade. A história da matemática na formação inicial de professores de matemática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 103-120, maio 2010.

BATISTA, Antonia Naiara de Sousa. **Um estudo sobre os conhecimentos matemáticos incorporados e mobilizados na construção e no uso da balhestilha, inserida no documento Chronographia, Reportorio dos Tempos...**, aplicado na formação de professores. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2018.

BATISTA, Antonia Naiara De Sousa. **A articulação de saberes geométricos com trigonométricos por meio da fabricação da balhestilha de Figueiredo (1603) para a construção de uma interface**. 2023. 195 f. Tese (Doutorado em 2023) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

FIGUEIREDO, Manoel de. **Chronographia Reportorio dos tempos, no qual se contem VI. partes, f. dos tempos**: esfera, cosmographia, e arte da navegação, astrologia rustica, e dos tempos, e prognosticação dos eclipses, cometas, e sementeiras. O calendario Romano, com os eclyses ate 630. E no fim o uso, a fabrica da balhestilha, e quadrante gyometrico, com hum tratado dos relgios. Lisboa. 1603.

PEREIRA, Ana Carolina Costa; SAITO, Fumikazu. Os instrumentos matemáticos na interface entre história e ensino de matemática: compreendendo o cenário nacional nos últimos 10 anos. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 109–122, 2018. DOI: 10.30938/bocehm.v5i14.225. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/225>. Acesso em: 19 jan. 2024.

RADFORD, Luis. **Teoria da Objetivação**: uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2021. 332 p. Tradução de: Bernadete B. Morey e Shirley T. Gobara.

SAITO, Fumikazu; DIAS, Marisa da Silva. Interface entre história da matemática e ensino: Uma atividade desenvolvida com base num documento do século XVI. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.89-111, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Editora Penso, 2013.

POR MOVIMENTOS DE PESQUISAS ENTRE FORMAÇÃO INVENTIVA E FORMAÇÃO EXPERIÊNCIA

THROUGH RESEARCH MOVEMENTS BETWEEN INVENTIVE TRAINING AND EXPERIENCE TRAINING

Carla Acioli Lins³⁸³

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais – GPDPE

Eveline Daniele Borges Silva Simões³⁸⁴

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais – GPDPE

Joselha Ferreira da Silva³⁸⁵

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais – GPDPE

Márcia Cristina Xavier dos Santos³⁸⁶

Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, PE, Brasil
Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais – GPDPE

Resumo

Neste trabalho apresentamos nossos percursos de pesquisa na tentativa de pensarmos o exercício da docência que se tece a partir da formação continuada atravessada pelos cotidianos das escolas e que tem nos possibilitado deslocar nosso olhar teórico e metodológico sobre a formação de professores(as) a partir de questionamentos sobre as rotas de escapes criadas - pensadas por professores(as) diante dos controles, normatividades e perspectivas utilitaristas e de mercado, postos pelos programas e\ou projetos privados para a formação, ou, como os professores(as) se movimentam para escapar a formação prescritiva, técnica, utilitária, normativa dos programas e projetos privados forjando um modo de ser professor(a) que hospeda – acolhe incondicionalmente as diferenças e a diversidade abrindo assim caminhos para democratizar a escola e suas relações? Nossos percursos têm apontado para a importância de outras formações tal como a formação inventiva e formação experiência para (re) pensarmos as propostas majoritárias de formação de professores(as).

Palavras-chave: Formação de professores(as), Formação Inventiva; Formação Experiência; Etnografia e Cartografia.

383 **Carla Patrícia Acioli Lins**, ORCID: 0000-0001-6941-4656. Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste; Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea; Núcleo de Formação de Docentes. Professora da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste / Núcleo de Formação de Docentes e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEDUC - Campus Agreste. Contribuição de autoria: Escrita, leitura, revisão, organização, formatação para o envio do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1756289961986779> E-mail: aciolilins.carla@gmail.com

384 **Eveline Daniele Borges Silva Simões**, ORCID: 0000-0002-0686-1755. Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste; Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea; Curso de Mestrado. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Mestranda em Educação Contemporânea pelo PPGEDUC da UFPE/CAA. Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Contribuição de autoria: Escrita, leitura, revisão, organização e formatação para o envio do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2639003593780663> E-mail: line_daniele@hotmail.com

385 **Joselha Ferreira da Silva**, ORCID: 0000-0001-8575-9320. Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste; Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea; Curso de Doutorado. Mestre e doutoranda em Educação Contemporânea pelo PPGEDUC da UFPE/CAA. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (2015). Bolsista CAPES (2021 – 2023). Contribuição de autoria: Escrita, leitura, revisão, organização e formatação para o envio do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9625271675275499> E-mail: Joselha.silva@ufpe.br

386 **Márcia Cristina Xavier dos Santos**, ORCID: 0000-0002-1773-644X. Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste; Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea; Curso de Doutorado. Mestre e doutoranda em Educação Contemporânea pelo PPGEDUC da UFPE/CAA. Professora efetiva da rede municipal de ensino em Lajedo – PE e professora auxiliar/substituta na Universidade de Pernambuco - Campus Garanhuns - PE. Contribuição de autoria: Escrita, leitura, revisão, organização e formatação para o envio do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7795135694903006> E-mail: marcia.xavier@ufpe.br

Abstract

In this work we present our research paths in an attempt to think about the exercise of teaching that is woven from continuous training crossed by the daily lives of schools and that has enabled us to shift our theoretical and methodological perspective on the training of teachers from questions about the escape routes created - thought up by teachers in the face of controls, regulations and utilitarian and market perspectives, created by programs and/or private projects for training, or, how teachers move to escape the prescriptive, technical, utilitarian, normative training of private programs and projects forging a way of being a teacher who hosts – unconditionally welcomes differences and diversity, thus opening paths to democratize the school and its relationships! Our paths have pointed to the importance of other training such as inventive training and experience training to (re)think the majority proposals for teacher training.

Keywords: Teacher training, Inventive Training; Training Experience; Ethnography and Cartography.

Introdução

Neste trabalho apresentamos nossos percursos de pesquisa na tentativa de pensarmos o exercício da docência que se tece a partir da formação continuada atravessada pelos cotidianos das escolas. Ao olharmos a formação que é ofertada pelas redes de ensino de municípios do Agreste de Pernambuco, e que constantemente tem atenção de estudos e pesquisas, deslocamos nossos olhares para a formação que acontece nos movimentos e burburinhos de muitas trocas, afetos, (in)certezas, parcerias, compromissos, interesses, conhecimentos, saberes e fazeres que se forjam e se espalham no cotidiano escolar como uma formação e suas dimensões ética-estética-política. Aqui, compartilhamos partes dos caminhos que temos percorrido no e com o grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, na tentativa de problematizar a formação de professores e professoras.

Esse grupo, que abriga e acolhe nossos interesses e inquietações, se organiza em duas linhas: Infância, Alteridade e Educação da Infância e Formação, Profissionalização Docente e Práticas Curriculares. É nesta última, que nossos trabalhos estão situados, e se forjam nos estudos, trocas e pesquisas com os seus demais integrantes (professoras do Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, licenciandas(os) de Pedagogia e mestrandas(os), doutorandas(os) e egressas(os) do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC/CAA/UFPE, especialmente, mas não só, na Linha de Pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem), porque somos feitas(os) de nós.

Nessa direção, destacamos pesquisas, em curso e concluída, que tiveram e tem como objetivo problematizar outros modos de ser e se tornar professoras que escapam a formação continuada institucionalizada e parecem se deslocar para formação experiencial, formação inventiva, forjando outras subjetividades que buscam escapar, por exemplo, aos modos (im)postos por projetos de cunho neoliberal.

Problematizações em torno da formação de professoras (as) que se dá para além da formação continuada ofertada pelas redes de ensino municipais

Assim, apresentamos a pesquisa intitulada "A formação de professoras no contexto de parcerias público-privado na rede de ensino municipal de caruaru e a constituição de outras subjetividades docentes". Nossos movimentos de pesquisa emergiram do interesse em olhar à docência, especialmente, para a formação que acontece na escola de forma espontânea e entre pares mas que se localizam, também, em contextos de intensificação das relações público-privadas, por meio da presença na rede da Fundação Lemann e do Instituto de qualidade no Ensino – IQE. Teve por objetivo geral problematizar as relações entre as parcerias público-privadas e a criação de outras subjetividades docentes. Tomamos como referência para desenharmos nossos percursos metodológicos a etnografia, uma vez que essa nos permite acompanhar a vida que se passa na escola, o que pensamos favorecer maior aproximação com subjetividades docentes que podem estar emergindo no contexto de formação que se dá entre pares, entre professora(es) e a escola, bem como entre elas(es) e os(as) alunos(as), e que são sobretudo atravessadas pela intensidade de parcerias entre setor público e privado nas propostas de formação continuada. Teoricamente apoiamos-nos tanto nos estudos Foucaultianos quanto nos estudos nele baseados, que discutem dispositivos de tecnologias de poder; governamentalidade neoliberal, cuidado de si, além do conceito de empresário de si, tratado por Laval e Dardot (2016), Safatle; Dunker (2021) e Brown (2019). O conceito de formação parte da noção de formação inventiva de Dias (2009, 2011, 2012, 2014, 2015, 2019), e Kastrup (2007, 2008, 2020), entendendo a formação como devir, a partir da filosofia da diferença, voltada

a uma política de cognição de (trans)formação, a qual é avessa a política de cognição da (in)formação, presentes em formações que estão configuradas por representações/ momentos pedagógicos. Entre os achados destacamos que as professoras reconhecem e se movimentam entre as prescrições e orientações dos programas e projetos assim como da BNCC mas também apontam a necessidade de proteger sua autonomia para assim construir experiências de aprendizagens acolhidas pelos espaços/tempos da escola. Desse modo, dizem sobre a necessidade de uma gestão escolar organizada para criar espaços/tempos potentes para mobilizar momentos que pensem a escola e à docência conforme pudemos problematizar com Masschelien e Simons (2014): modos de ser/estar e se tornar professora que considere e mobilize as dimensões ética-estética-política.

Percebemos que são forjadas linhas de fugas, insurgências, resistências de uma docência criando o cuidado de si e do mundo, buscando um tempo de aprendizagem que foge aos modelos formativos institucional e formal, normatizado e planejado pela rede de ensino municipal, mas que ocorre pela inventividade, pelas linhas de fugas que acontecem no contato entre professores e professoras, de modo que problematizam o cotidiano escolar e suas experiências vividas. Mesmo que tais encontros aconteçam por meio de encontros aleatórios e com curto tempo, esses encontros vão tecendo conversas imprevisíveis e rizomáticas, constituindo a formação num espaço/tempo que escapa ao tempo cronológico. Para além dessa troca entre saberes/fazer docentes, também evidenciamos uma formação que ocorre na própria sala de aula movidas em enação entre a experiência vivida e o imprevisível que emerge na relação entre professor/a e o estudante.

Observamos assim que a docência se movimenta em campos de disputas pelas forças de subjetivação neoliberal, em que ora se assujeita, ora se movimenta resistindo as políticas neoliberais. Entendemos que desenvolver à docência nesse contexto, requer um cuidado de si e do mundo atravessadas pelas dimensões ética-estética-política, agindo pela inventividade, pela autoria, pela política de cognição (trans)formação, nesse sentido os achados reafirmaram tanto a potência formativa do espaço/tempo escolar quanto a potência dos encontros entre professoras(es) e, por exemplo, as mais diversas expressões das artes: a escrita, a literatura, o cinema, entre outras expressões que podem mobilizar (trans)formação mas tem sua potência formativa ainda invisibilizada no debate acerca da formação de professores bem como nas discussões preocupadas com os modos de combate as políticas de formação que buscam padronizar a docência.

A pesquisa, em seus inícios, intitulada "Um olhar outro para a formação docente: entre angustia e biopolítica do ser professor (a)" mobiliza seu olhar para a formação de professores(as) a partir de ecos dos pensamentos foucaultianos, especificamente aqueles que problematizam a governamentalização e controle da vida (Biopolítica), a arte de viver e o cuidado de si. Nossos movimentos de e na pesquisa pensam ou olham a formação tanto como uma das etapas essenciais dos movimentos de Tornar-se e Ser professor ou professora, quanto também como um possível dispositivo de poder usado pelo Estado neoliberal para domar os modos de Ser e Estar docente, movimentos que parecem se aproximar de uma biopolítica da docência.

Pensamos o desenvolvimento de nossas pesquisas a partir de (des) caminhos metodológicos que possibilitem o protagonismo ou a participação ativa e efetiva de professores(as) estão nos *espaços/tempos* escolares, território com o qual buscamos tecer diálogos. Dialogamos com a cartografia como perspectiva metodológica que possibilita encontros, experiência, pois como diz Kastrup e Barros (2015) essa é uma abordagem a partir da qual o método vai se fazendo entre os movimentos das subjetividades e dos territórios. Propomos esse olhar, pela necessidade que sentimos, enquanto docente professora e pesquisadora que atua na educação básica, de problematizações que desloquem as discussões sobre docência e formação docente dos aspectos normativos, de um olhar que evidencie o controle de nossos corpos, de nossos modos de Ser e atuar em nossas salas de aula, controle que identificamos por exemplo, nos pacotes curriculares, que chegam às nossas escolas, nas forma(ta)ções que nos instrumentalizam para aplicar programas e projetos oriundos de parcerias entre instituições públicas e privadas. Propomos esse olhar, também a partir de nossas pesquisas que apontam para o recorrente movimento de escape a governamentalização dos fazeres docentes, movimentos que nos fazem pensar em uma docência criativa, autoral, artesanal, múltipla. Docência que nos perguntamos se pode ser constituída também rizomáticamente como uma arte de viver, como modos de produção de si, de afirmação de um grupo que não apenas exerce uma função social institucionalizada, remunerada, regulada pelo Estado, mas que também se responsabiliza pelo mundo, assume compromisso consigo e com o outro, se movimenta livre e criativamente emaranhado nas teias de relações sociais diversas que os constitui e destitui ao mesmo tempo, não apenas como professor ou professora mas também nas outras posições sociais que ocupa. A partir dessa perspectiva é que temos questionado, entre outras coisas, qual/quais docência/docências são produzidas nos sentidos tradicionais de formação? Sobretudo, como os professores forjam o espírito escolar, *amateur* entre esses sentidos? É a partir dessas reflexões que

olhamos para formação inicial e continuada como dispositivo de poder importante na produção de docências entre deslocamentos.

A pesquisa de mestrado "Sujeitos outros, realidades outras, formações outras: um outro olhar para a formação", que se encontra em seus inícios busca problematizar os desafios postos a inclusão de crianças com necessidades de acompanhamento especial e suas relações com a formação de professor(as) a partir da noção de hospitalidade em Derrida.

Percebemos que apesar de todo um aparato legal que envolve a educação inclusiva visando garantir igualdade de acesso, condições de permanência, desenvolvimento e participação na escola regular para os escolares que precisam de acompanhamento educacional especial, não há garantias do reconhecimento das diferenças, tão pouco hospitalidade às diferenças, pois, diante dos acordos e pacotes pensados e propostos por alguns "especialistas" para a educação, são definidas normas, regras e diretrizes que culminam na padronização do ser-saber, que acabam refletindo no fazer docente. Desse modo, diante dessas padronizações a organização do trabalho didático-pedagógico, tende a desconsiderar as subjetividades dos estudantes, os contextos escolares e a potencialidade dos/das docentes para pensarem, criarem e reinventarem suas ações, dialogando com as suas realidades.

Para compor nosso movimento discursivo e reflexivo dialogamos com Michel de Certeau (1998) que nos ajuda a pensar o cotidiano como um terreno habitado, e que tem muito a nos dizer. Além, dele nosso referencial teórico se atravessa pelos estudos de Derrida (2003), Ferraço; Soares e Alves (2018), Foucault (2001), Kastrup (2008), Larrosa (2010), Mello e Dias (2022), Pagni (2015), e Skliar (2001). Esses autores nos ajudam a pensar a escola como espaço das vivências, dos encontros, trocas e das experiências, que potencializam o desenvolvimento de conhecimentos, a construção de subjetividades, as rupturas, as transgressões e as transformações. Pois, é no cotidiano que a vida real acontece, com toda sua potência, imprevistos e atravessamentos, escapando o planejamento e a lógica do prescrito.

Sendo assim, diante dessas imprevisibilidades, é preciso olhar atento, abertura e disponibilidade para lidar com os diferentes modos de ser/estar/aprender, e isso pressupõe o reconhecimento das diferenças, na perspectiva de mobilizar ações que minimizem os estranhamentos e potencialize as interações. Apoiadas em Derrida (2003) compreendemos que o outro é como um *estrangeiro, aquele que fala uma língua diferente daquela imposta pelo dono da casa*, pois, é aquele que está a chegar, que não fala como os outros, pois, tem uma língua própria, engraçada e/ou diferente, que muitas vezes o torna incompreensível, por isso, se constitui como um desafio aqueles que o recebem, afinal, é considerado muitas vezes como "um doido que põe tudo de ponta-cabeça, de alto a baixo, que mete os pés pelas mãos" (Derrida, 2003, p.11). Nesse sentido, o outro é aquele que escapa a lógica das certezas, que ultrapassa os limites impostos pelas normas e padronizações. Então, como falar de inclusão sem problematizar o conceito de hospitalidade? Como falar de inclusão sem mobilizar uma reflexão sobre diferenças? Daí porque, buscamos como nosso exercício de pesquisa se guiar pelas possibilidades de refletir sobre a educação com o olhar voltado para as diferenças e assim pensarmos também formação.

Neste sentido, pensamos que a hospitalidade se constitui como um desafio para a docência, no que se refere a organização de ações que possibilitem um relacionamento aberto e sensível as diferenças. Aqui damos início ao deslocamento que decidimos mobilizar nessa discussão, pois, consideramos que o acolhimento ao outro pode acontecer de maneira condicional, na medida em que a hospitalidade vai se dando sob a perspectiva do direito, uma vez que, "oferece-se o mesmo espaço escolar, a mesma escola para todas as crianças como se isso fosse suficiente ou o mesmo que oferecer igualdade de condições de acesso aos saberes" (Skliar, 2001, p.19). Nesse caso, o hóspede é visto como alguém "ilegítimo, clandestino, passível de expulsão ou detenção" (Derrida, 2003, p.53) e o hospedeiro assume uma posição de soberania, pois, a aceitação do outro e da diferença está condicionada a uma identificação, ou seja, um nome que lhe soe familiar. Entretanto optamos por concentrar nossa discussão na hospitalidade incondicional, pois, a entendemos como uma proposta aberta para dialogar e caminhar com as diferenças, pois:

Pensamos que a hospitalidade acontece quando decidimos "olhar para esse outro como ele é, permitir que seja quem é e o que pode ser, se desprender dos próprios preconceitos e da racionalidade técnica que governa as práticas ditas inclusivas" (Pagni, 2015, p. 99-100). Assim, a hospitalidade pressupõe rupturas com preconceitos, julgamentos e afirmação das limitações. Nesse caso, pensamos que a formação numa perspectiva inventiva-inclusiva nos ajuda a pensar estratégias que potencializem as aprendizagens, as interações e o convívio com as diferenças.

Contrariando essa percepção, estão as formações continuadas, que assumem uma proposta homogeneizadora dos saberes-fazer-aprenderes, que limitam o protagonismo docente ao desen-

volvimento de habilidades e de técnicas de ensino mecânicas e padronizadas. Pensamos que tais formações estão sendo orientadas por padrões de produtividade e de eficiência, que mensuram o aprendizado a partir de resultados quantitativos, cujo foco é a escolarização e o desenvolvimento cognitivo. Desse modo, diante das complexidades que perpassam a vida escolar, pensamos que já não convém aos docentes o papel de expectadores, mas de sujeitos, pensadores-criadores.

Senso assim, "já não podemos manter nem um modelo unitário da formação alcançada a qual pudéssemos tomar como objetivo, nem uma ideia linear e homogênea de seu processo que pudéssemos considerar como padrão" (Larrosa, 2010, p.9). Desse modo propomos em nossa pesquisa tomarmos como referência para nossa discussão a formação-experiência, que assume uma perspectiva transgressora e inventiva, pois, potencializa trânsitos, aberturas e deslocamentos, via questionamentos e problematizações, subvertendo a lógica imposta pela normatização. Nesse caso os conhecimentos, tendem a ser construídos na coletividade, com o olhar sensível e atento a realidade, possibilitando diálogos, trocas e partilhas, que ajuda a romper com a lógica da competitividade e da individualidade. Assim a formação inventiva vai forjando a dimensão ética da docência que pode envolver a hospitalidade, na medida em que ajuda a pensar ações que *potencializem a vida que há no vivido* (Kastrup, 2008). A transgressão está na possibilidade de pensar fora da caixa, distanciada dos padrões que engessam e limitam o acolhimento as diferenças, a participação ativa e as interações, com foco no desenvolvimento social, humano e cidadão. Desse modo, "formar [...] muitas vezes, envolve também estratégias de *desmanchamento* de certas formas e políticas cognitivas cristalizadas, passa dar lugar a outros modos de relação com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo" (Dias, 2011, p.270 *apud* Mello e Dias, 2022, p.6).

Desse modo, as experiências formativas seriam, então, como encontros potencializadores de descobertas e reinvenção do fazer, pois, "na formação não se define antecipadamente o resultado" (Larrosa, 2010, p.52), eles acontecem. Assim, a potência da formação inventiva consiste na possibilidade de se colocar frente a realidade para pensar possibilidades de intervir e reinventá-la. Sair do óbvio, da zona de conforto, *provocar rachaduras* nas estabilidades e nas estruturas. Pensamos que nada está dado como pronto, temos um longo e potente caminho a explorar, pois, como trabalhar com as diferenças, como desenvolver uma experiência educacional significativa, como hospedar incondicionalmente sem nos deslocar?

Considerações finais

A experiência forjada ao longo dos percursos de pesquisa que temos trilhado tem nos instigado a pensar na necessidade de ampliarmos e intensificarmos os debates sobre outras possibilidades de formações de professores(as), que considerem as questões que estão presentes no debate majoritário acerca da formação, mas também que possam problematizar as dimensões éticas, estéticas e políticas que a envolvem, ao considerar a formação que se atravessa pelas vidas e existências cotidianas, e dessa maneira nos convoca a pensar a formação a elas articulada. Buscando, assim, problematizar a formação é que temos buscado deslocar não só nosso olhar na composição das questões de pesquisa que tem nos ocupado, mas também temos procurado ampliar nossas conversas com intercessores menos chamados a ela, bem como nos debruçar na produção dos dados, guiados no campo escolar pelas orientações da etnografia e da cartografia em nossas metodologias. Nesses, (des) caminhos que nos põe desafios, que nos provocam e instigam a pensar outras possibilidades formativas, é nessa direção que temos problematizado: Como os professores(as) se movimentam para escapar as formações prescritivas, técnicas, utilitárias e normativas dos programas e projetos privados forjando um modo de ser professor(a) que hospeda – acolhe incondicionalmente as diferenças e a diversidade abrindo assim caminhos para democratizar a escola e suas relações? Ou como é, e se é possível, pensarmos em modos de fazer e de ser professor (a) que se orientem por uma expertise e dimensão ética que sensível ao outro, imagine modos de ser e se tornar professores abertos as possibilidades de hospedar o outro e suas diferenças e diversidades de forma incondicional.

Referências

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Traduzido por Mario A. Mariano, Eduardo Altheman C. Santos, São Paul: Editora Filosófica Politeia, 2019, 256 p.

CERTEAU, Michel de. **A artes de fazer invenção do cotidiano**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998.

- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente** – Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores, vol. 02, p.83-93, jan/jul. 2010.
- DIAS, Rosimere. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.12, n 2, 164-174, jul/dez 2009
- DIAS, Rosimeri. Pesquisa intervenção e formação inventiva de professores. **Polis e Psique**, v.5, n. 2, p. 193-209, 2015. Disponível <http://seer.ufrgs.br/index.php/PolisePsique/article/view/53949/pdf_34%E2%80%8B%20>
- DIAS, Rosimere. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagens de adultos, experiências e política cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- DIAS, Rosimere, (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2012.
- DIAS, R. [et al]; (Org.). **Entre analisar e intervir na formação de professores**. [Recurso eletrônico], - 1. Ed.-Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- DIAS, Rosimeri. RODRIGUES. **Escrita de si**: escutas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola. 1ª edição, Rio de Janeiro, Lamparina, 2019.
- DIAS, Rosimere. Formar professores pode ser produção de subjetividade? Congresso Latinoamericano de filosofia de la Educacion, ALFA. Vol.3, **ACTAS**. 2015 Disponível em <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/39/22>
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e Resistência: formar professores pode ser produção de subjetividades?. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>.
- DIAS, Rosimere de Oliveira. Formar professores pode ser produção de subjetividade? **Asociación Latino Americana de La Educación. Actas**. Vol. 3, 2015a. Disponível: <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/39> Acesso em: 29/11/ 2023.
- FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S., AND ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos com os cotidianos em educação [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978-85-7511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GOMES, Maria Regina Lopes.; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Sobre A Potência Inventiva Das Práticas Curriculares E Formativas: Esperança E "Curtições" De Educar. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 22, ano 12, n.2, p. 15-29, jul./dez. 2014.
- KASTRUP, V. Simpósio 3 — estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência. In: GUARESCHI, N. (Org.). **Estratégias de invenção do presente**: a psicologia social no contemporâneo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 120-130. ISBN: 978-85-99662-90-8. Disponível em: <http://books.scielo.org>.
- KASTRUP, Virginia. BARROS, Regina B. de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª Ed. Belo Horizonte; Autêntica: 2010.

LAVAL, Christian. DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade Neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELLO, Ana Luiza Gonçalves Dias; DIAS, Rosimeri de Oliveira. Arte ambiente alteridade: formação inventiva entre universidade e escola básica. **Revista de Psicologia**, 2022, v. 34: e6057. Disponível em: <https://www.scielo.br>.

PAGNI, Pedro Ângelo. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar. **Pro-Posições** | V.26, N. 1. (79) | p.87-103 | Jan./Abr.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br>.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1ª ed.; 2ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas- fronteiras da educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36). jul.-nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>.

**NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE: TRAJETÓRIA, TRILHAS
E PERSPECTIVAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EM MOVIMENTO**

**NUCLEUS OF STUDIES AND RESEARCH ON PROFESSIONAL
TEACHER DEVELOPMENT: TRAJECTORY, TRAILS AND THEORETICAL
AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVES IN MOTION**

Laurizete Ferragut Passos³⁸⁷

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP São Paulo. SP. Brasil
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente- NEPPDP

Patrícia Albieri de Almeida³⁸⁸

Fundação Carlos Chagas - FCC e Unasp. São Paulo. Brasil
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente- NEPPDP

Adriana Teixeira Reis³⁸⁹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP São Paulo. SP. Brasil
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente- NEPPDP

Resumo

O propósito do artigo é apresentar, em linhas gerais, o movimento ocorrido no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente em relação à sua organização, funcionamento e perspectivas teórico-metodológicas que foram se afirmando nas discussões, trocas e desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados para a formação e trabalho dos professores e demais profissionais da escola. Nos seus 22 anos de existência, o movimento do grupo é marcado pela produção amparada na perspectiva psicossocial e aqui será apresentada nas duas fases da trajetória do grupo e que, em ambas, tentou-se garantir a multiplicidade de olhares para um campo em construção e que abarca diferentes formas de aproximação do seu objeto. A primeira fase contempla os anos em que a pesquisadora líder, profa. Marli André, coordenou um conjunto de pesquisas sobre o tema e com a participação de pesquisadores de diversas instituições, num exercício de produção de conhecimento de forma coletiva. A segunda fase, demarcada pela ausência da líder e pela realidade da pandemia, apresenta a reorganização do grupo, sua dinâmica e um panorama da produção das pesquisas e dos temas emergentes da pós-pandemia e que continuam traduzindo as perspectivas teóricas, metodológicas e político-acadêmicas assumidas pelo grupo. Os temas de interesse do grupo voltam-se para os processos de formação inicial e continuada dos atores escolares; os novos cenários e espaços de formação; processos de aprendizagem da docência; os processos de constituição da identidade e da subjetividade; questões relativas à profissionalização, carreira, salários, associações profissionais; saberes, experiências e práticas no cotidiano escolar

Palavras-chave: Formação de professores; Desenvolvimento Profissional; Subjetividade; Profissionalização

Abstract

The purpose of the article is to present, in general terms, the movement that occurred at the Center for Studies and Research on Teaching Professional Development in relation to its organization, functioning and theoretical methodological perspectives that were affirmed in discussions, exchanges and development of research projects aimed at the training and work of teachers and other school professionals. In its 22 years of existence, the group's movement is marked by

387 **Laurizete Ferragut Passos**, ORCID: 0000-0001-7702-0825. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP; professora aposentada da Unesp, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e atualmente vice coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1852839499967790> E-mail: laurizetefer@gmail.com

388 **Patrícia Albieri de Almeida**. Doutorado em Educação pela Unicamp. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Mestrado Profissional da Unasp. E-mail: palmeida@fcc.org.br

389 **Adriana Teixeira Reis**. Doutorado em Educação pela PUC-SP onde realiza seu pós-doutoramento. Atua como tutora no PPGE Formação de Formadores da PUC-SP E-mail: adrianteixeirareis@gmail.com

production supported by a psychosocial perspective and here it will be presented in the two phases of the group's trajectory and that, in both, an attempt was made to guarantee a multiplicity of perspectives on a field under construction and which encompasses different ways of approaching your object. The first phase covers the years in which the leading researcher, Marli André, coordinated a set of research on the topic with the participation of researchers from different institutions, in an exercise of collective knowledge production. The second phase, marked by the absence of the leader and the reality of the pandemic, presents the reorganization of the group, its dynamics and an overview of research production and emerging themes post-pandemic, which continue to translate the theoretical, methodological, political and academic perspectives undertaken by the group. The group's topics of interest are the initial and continued training processes of school actors; new scenarios and training spaces; teaching learning processes; processes of constitution of identity and subjectivity; issues relating to professionalization, career, salaries, professional associations; knowledge, experiences and practices in everyday school life.

Keywords: Teacher training; Professional development; Subjectivity; Professionalization.

Introdução

O artigo tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, o movimento ocorrido no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente em relação à sua organização, funcionamento e perspectivas teórico-metodológicas que foram se afirmando nas discussões, trocas e desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados para a formação e trabalho dos professores e demais profissionais da escola.

A perspectiva de movimento aqui adotada para registrar a história e ações que marcam os processos de produção de conhecimento desse grupo mostrou-se necessária em razão das duas situações inesperadas, ocorridas simultaneamente e que demandaram novos arranjos nos últimos dois anos: a ausência da professora Marli André (*in memoriam*), líder do grupo, e a pandemia da covid-19.

O Núcleo, criado em 2002 e vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, teve desde o seu início a liderança da professora Marli e, na fase inicial, contou com a vice coordenação da professora Vera Placco, da mesma universidade. Desde seus primeiros encontros, o núcleo reuniu mais de 20 pesquisadores vinculados a diferentes instituições do país como UFLA, UFRJ, UNITAU, UMSC, UFCS, FCC, UFMT, UFOP, UFScar, além de pós-graduandos e egressos dos programas de pós-graduação da própria PUC.

Como já apresentado em texto anterior (André, 2018), o grupo voltou-se, desde sua origem, para a investigação dos processos de formação e atuação dos professores com ênfase nos aspectos psicossociais e, naquele momento, quatro linhas de pesquisa foram delineadas para orientar os estudos e pesquisas do grupo: a primeira voltada para os processos de constituição da identidade profissional e da subjetividade de professores e alunos; outra linha com foco na profissionalidade docente e abrangendo os conhecimentos, atitudes, disposições e aprendizagens da profissão; uma terceira dirigida para as pesquisas que abordam os saberes docente e o trabalho docente em suas relações com o contexto institucional e com as questões sociais e políticas e, por último, as pesquisas voltadas para os processos da profissionalização docente com o foco na carreira, salários e as condições vividas no exercício do magistério.

Com essas linhas de pesquisa pretendia-se demarcar o interesse pela investigação dos processos de formação de professores, diretores, coordenadores, procurando compreendê-los em suas histórias, saberes, experiências, representações, emoções, bem como em suas relações e práticas vividas no cotidiano vividas no contexto institucional em que atuam.

Nesses 22 anos de existência, o movimento do grupo é marcado pela produção amparada na perspectiva psicossocial e aqui será apresentada nas duas fases da sua trajetória e que, em ambas, tentou-se garantir a multiplicidade de olhares para um campo em construção e que abarca diferentes formas de aproximação do seu objeto.

Para fins de conhecimento da primeira fase do grupo, importante reconhecer que algumas práticas promovidas no seu contexto podem explicar a produtividade e sua longevidade, como a frequência e dinâmica dos encontros, as estratégias de condução do grupo, a dimensão colaborativa e formativa e a articulação entre os projetos de pesquisa.

frequência e dinâmica dos *encontros* eram planejadas semestralmente. No Núcleo, os encontros eram mensais e a dinâmica de funcionamento alternava-se entre apresentação de pesquisas e seminários de estudos. Os temas dos seminários eram definidos em comum acordo, procurando

contemplar os referenciais teóricos das pesquisas desenvolvidas pelos subgrupos, que, por estarem vinculadas às linhas de pesquisa, guardavam pontos comuns. Em alguns momentos eram selecionadas questões metodológicas que derivavam das pesquisas apresentadas pelos subgrupos, para serem objeto de discussão coletiva, como, por exemplo, o grupo focal ou os procedimentos de coleta de dados. Além dos encontros mensais, havia reuniões/encontros mais prolongados, com duração de dois dias inteiros em momentos de planejamento e/ou desenvolvimento dos projetos do grupo.

Esses encontros possibilitavam uma aproximação maior entre os pesquisadores que atuavam em diferentes regiões do país e contribuíam para delineamentos teórico-metodológicos, especialmente em relação aos procedimentos de coleta de dados. Esses encontros também contavam com a presença de uma pesquisadora sênior convidada, que atuava como consultora do grupo, o que permitia aprofundar o debate e alargar as perspectivas de análise das temáticas trabalhadas.

Esses encontros mensais com todos os participantes possibilitava o levantamento de questões, descobertas e desafios enfrentados no contexto de cada projeto, o que contribuía substancialmente para o aprofundamento teórico metodológico das pesquisas, assim como para a formação dos pesquisadores. Isso significou que os diferentes projetos de pesquisa, desenvolvidos por sujeitos e espaços diferenciados, puderam alicerçar-se em um constructo teórico e metodológico mais sólido e consistente.

A *dimensão colaborativa e formativa*, privilegiada pela profa. Marli na produção das pesquisas, favoreceu a formação dos pesquisadores que integravam o grupo, em diferentes momentos do seu desenvolvimento profissional. As produções ocorriam a partir de uma temática ampla que articulava e fundamentava as diversas pesquisas desenvolvidas, ou seja, era um espaço coletivo de partilha de fundamentos teóricos e metodológicos. A definição do projeto maior de pesquisa e dos subprojetos dele derivados exigiam planejamento de execução que sempre eram decididos coletivamente. A escuta era uma prática frequente, bem como as possibilidades de interação entre pesquisadores experientes e iniciantes, e estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutoramento, que compartilhavam conhecimentos, experiências e práticas de pesquisa, o que possibilitou aprendizagens significativas para todos, como fruto das discussões conjuntas.

Das pesquisas realizadas e das articulações temáticas

Foram cinco pesquisas realizadas em sequência e financiadas pelo CNPq, em que a reflexão sobre o resultado de um estudo dava origem ao próximo. A dinâmica de coletivizar e discutir os resultados em congressos nacionais e internacionais, prática estimulada no grupo, também contribuía para a decisão sobre a temática de cada novo projeto.

O primeiro deles que envolveu os pesquisadores de várias instituições foi o projeto O trabalho docente do professor formador (2006-2009) que tinha como principais objetivos conhecer o professor formador e as condições para desenvolvimento de seu trabalho.

Dois núcleos de interesse abrigaram o projeto : (i) o professor formador e o processo de constituição de sua profissionalidade, o que levou o grupo investigar a formação, experiência, opção pelo magistério e os valores e significados atribuídos à profissão, à carreira e ao seu papel de formador; (ii) saberes e trabalho do formador, o que conduziu a buscar as fontes de saberes a que o formador recorre para desenvolver seu trabalho, quais suas práticas de ensino e as condições de trabalho de que dispõe na sua instituição.

Um questionamento que sobressaiu do estudo foi: Como lidar com o estudante de graduação que ingressa na universidade muito jovem, com a expectativa de obter uma qualificação rápida, muitas vezes sem uma definição profissional ou com grandes reservas quanto a permanecer no magistério? A fundamentação amparou-se em autores Enguita, Sacristan, Beillerot, Ramalho, Nunes e Gauthier, Perez Gómes.

Desse questionamento nasceu a problemática do segundo projeto O papel das práticas da Licenciatura na constituição da identidade profissional de futuros professores (2009-2011) com foco nas concepções dos licenciandos sobre a profissão docente e no papel que as práticas de licenciatura desempenham na constituição de sua identidade profissional. Essa pesquisa, voltada para analisar as contribuições do curso de Licenciatura na constituição da identidade profissional dos futuros professores, buscou conhecer as expectativas, crenças, valores e concepções desses estudantes sobre a profissão docente, bem como identificar os conhecimentos e práticas do curso, considerados mais e menos significativos para eles e analisar a contribuição das disciplinas e práticas curriculares do curso para o desenvolvimento profissional dos alunos, futuros professores.

Foram realizados 13 grupos de Discussão com alunos da Licenciatura. Autores como Schulman, Roldão, Dubar, Sacristan e Imbernon fundamentaram os conceitos trabalhados.

A pesquisa apontou resultados que demarcaram a necessidade de investigar mais detidamente questões relativas à aproximação entre universidade e escola na formação de futuros professores, assim como programas e políticas que favoreçam a inserção dos iniciantes.

Assim, o terceiro projeto, intitulado A aproximação universidade-escola na formação dos professores: políticas de inserção à docência (2011-2013), revelou um novo enfoque de estudo, centrado nas políticas públicas e sua influência na inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura na carreira docente. Foram analisados três programas públicos de inserção à docência, considerando suas intenções, princípios, dinâmica de formação e conteúdo, bem como suas implicações para os alunos, futuros professores, e para as escolas. Também foram examinados documentos legais relacionados a esses programas e realizados Grupos de Discussão com alunos participantes dos programas. O estudo apoiou-se em teóricos como Zeichner; Tardif; Imbernón; Garcia; Mainardes; Gatti e Nunes, dentre outros.

Os resultados da pesquisa destacaram avanços na formação inicial dos futuros professores, especialmente ao reduzir a distância entre teoria e prática, contribuindo para elevar a qualidade dos cursos de Licenciatura. Isso gerou novas questões para o grupo de pesquisa, especialmente sobre a eficácia desses programas na inserção dos docentes e sobre o fornecimento de uma preparação adequada para lidar com os desafios iniciais da profissão. A conclusão geral da pesquisa foi de que, sob o ponto de vista dos participantes, os três programas constituíram um avanço na formação inicial no sentido de diminuir a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho, possibilitando melhor articulação entre teoria e prática e contribuindo para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura.

Levando em conta os resultados dessa pesquisa, o grupo indagou se, de fato, os programas trouxeram os benefícios apontados pelos seus participantes. O grupo levantou algumas hipóteses de que, ao ingressarem na profissão, os egressos desses programas tinham um processo de inserção menos traumático que outros professores iniciantes que não passaram por essas experiências; ou ainda se esses iniciantes se sentiam mais preparados para enfrentar os desafios do início da docência ou, ainda, se sabiam onde buscar recursos para vencer as eventuais dificuldades; além de questionar se tinham menos hesitações sobre permanecer ou não no magistério.

Essas hipóteses deram origem ao estudo Inserção Profissional de egressos de programas de iniciação à docência (2015-2017), cujo objetivo era investigar como se processa o início da docência de egressos que passaram por programas especialmente delineados para favorecer sua inserção profissional.

Foram considerados três programas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa Bolsa Alfabetização, criado pelo governo do Estado de São Paulo e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) promovido pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Os participantes foram os egressos desses programas que estavam atuando na docência como também os gestores das escolas. Foram aplicados questionários junto a 1237 egressos de oito estados do país, além de entrevistas com gestores e professores e observação de aulas. Pode-se, assim, identificar, a partir da escuta desses docentes, os elementos que foram considerados como facilitadores ou dificultadores em sua inserção na docência. O referencial teórico incluiu autores como Saviani, Canário, Arroyo, Gatti, Vaillant e Marcelo e Imbernón.

Os resultados da pesquisa indicaram que a experiência que tiveram nos projetos os ajudou a lidar com os desafios reais da sala de aula quando começaram a lecionar. O envolvimento com a prática escolar durante a formação permitiu que identificassem suas necessidades de desenvolvimento para lidar com desafios complexos no ambiente escolar, não demonstrando as fragilidades típicas de professores iniciantes, como falta de familiaridade com o ambiente escolar, a sala de aula ou as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme descrito na literatura, dados que apontaram para um forte elemento de identificação com a profissão docente.⁷

Por outro lado, em relação à inserção na escola, foi possível identificar questões levantadas pelos professores participantes da pesquisa que revelam situações que impedem sua permanência na docência, como a ausência de apoio e acompanhamento por parte da equipe gestora e dos docentes experientes, somadas às precárias condições de trabalho oferecidas na maioria das escolas públicas.

Importante destacar que muitos dos estudos decorrentes deste projeto reforçaram a permanência dos programas de iniciação à docência como uma política pública relevante na formação inicial de professores.

Todos esses projetos, como já registrado, contavam com pesquisadores de diversas instituições e as discussões, a participação, a produção coletiva sobre a temática do desenvolvimento profissional justificavam a criação de uma rede de pesquisadores denominada REDEP – Rede de Desenvolvimento Profissional Docente que, nos últimos três anos, vem realizando encontros e debates relativos ao tema e, de modo especial, contribuído com uma qualificada produção de conhecimento sobre a formação dos professores.

Nesse contexto, os pesquisadores da REDEP liderados pela professora Marli André e imersos na temática do professor iniciante e nos resultados da pesquisa anterior, debruçaram-se ainda mais nos estudos sobre a entrada na carreira, já que se trata de um momento específico e crucial da aprendizagem da docência. Com isso, é esperado das escolas e das gestões públicas ações e programas voltados para acompanhar e apoiar o professor que ingressa no sistema de ensino.

A reflexão posta no grupo contemplava dois aspectos imbricados e que necessitam ser reforçados. O primeiro, é que este período diferenciado do desenvolvimento profissional do professor não pode ficar invisibilizado pelas políticas públicas gerais e institucionais e, o segundo, diz respeito às situações novas que adentram a realidade escolar e que têm exigido aprendizagens dos professores no contexto de trabalho e a busca de alternativas e procedimentos, muitas vezes não conhecidos e experimentados.

Os questionamentos surgidos já expunham a problemática da próxima pesquisa, a saber: como as escolas públicas e as redes de ensino vem se organizando para acolher e acompanhar os professores iniciantes? É possível desenvolver, com os professores e gestores das escolas um processo de discussão e reflexão coletiva para o delineamento de ações institucionais de acompanhamento (indução) a professores iniciantes? É possível estabelecer parceria com as secretarias municipais de educação para a proposição de programas de indução aos professores iniciantes?

Assim, o projeto intitulado Processos de Indução a Professores Iniciantes nas escolas públicas de educação básica: o que cabe à escola e à Secretaria de Educação? foi aprovado pelo CNPq no Edital Universal de 2018. Do mesmo modo que o projeto anterior, manteve-se a equipe interinstitucional, dando continuidade aos estudos da temática do professor iniciante assim como à dinâmica de trabalho com a equipe, com encontros sistemáticos, sob a forma de seminários para estudo e discussão de questões de pesquisa ligadas aos subprojetos implementados em diferentes contextos e para sistematização dos dados gerais.

Embora o projeto tivesse pontos comuns com o anterior, o que se fortaleceu no atual foi a existência de um projeto articulador (projeto-mãe) que reuniu sub projetos desenvolvidos em diferentes contextos, porém com propósitos similares: investigar processos de acompanhamento (ou indução) do professor iniciante de escolas públicas da educação básica, a partir de um trabalho colaborativo com as equipes escolares e de um movimento de aproximação com os gestores das secretarias municipais de educação. Ou seja, havia um projeto-mãe que articulava 11 subprojetos com o objetivo comum de investigar os processos de formação e acompanhamento do professor iniciante em diferentes contextos. Assim, o grupo contava com pesquisadores vinculados a 14 Instituições de Ensino Superior (UFRJ, UFSC, UFMT, UFSCar, UFOP, UFLA, UFU, IF SUDESTE MG, UEMS, UECE, UMSC, PUC SP, UNITAU, UNASP) de diferentes regiões do país. Cada subprojeto contou com uma equipe local de pesquisadores e foram incluídos graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos.

O projeto vem sendo desenvolvido na perspectiva da pesquisa colaborativa, em que todos os pesquisadores participam ativamente das ações e deliberações, tornando-se co-autores do processo de pesquisa. As coordenadas gerais do projeto são comuns a todos os subprojetos, mas as equipes podem privilegiar aspectos mais relevantes ou mais adequados aos diferentes contextos. Com isso, a articulação com as secretarias municipais de educação ou com as escolas e diretorias de ensino possibilitaram que os pesquisadores dos subprojetos mapeassem a situação dos iniciantes e planejassem conjuntamente com esses órgãos as ações a serem desenvolvidas.

Desse modo, a metodologia ancorada na utilização de métodos mistos (Moscoso, 2017) previa esse mapeamento como componente quantitativo e comum a todos os projetos. O componente qualitativo abarcou o trabalho colaborativo com professores e gestores da escola e gestores da secretaria de educação, seja em forma de encontros reflexivos, grupos de discussão, pesquisa-formação, elaboração de casos de ensino ou construção coletiva de sequências didáticas. Considerava-se, entretanto, ser fundamental que as ações de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes planejadas junto a esses órgãos estivessem vinculadas a uma política de indução.

Para possibilitar o acompanhamento e compartilhamento do desenvolvimento dos subprojetos, adotou-se, como já anunciado, uma dinâmica de encontros sistemáticos das equipes, sob a forma de seminários, para discussão de questões relativas a cada um deles. Em 2019, houve dois seminários, o primeiro para planejamento das atividades e estabelecimento de cronograma de trabalho, o segundo para discussão do referencial teórico da pesquisa.

Quando da realização do segundo seminário foram discutidos e socializados os textos elaborados pelos grupos de pesquisadores que abordavam os conceitos chave da pesquisa: professores iniciantes; políticas de indução; inserção profissional; trabalho colaborativo; necessidades formativas; condições de trabalho. São vários os autores que sustentam os conceitos trabalhados: Marcelo; Vaillant; Nóvoa; Roldão; Wong; Jiménez-Narváez; Moscoso, Tardif e Borges; Cruz, Farias e Hobold, dentre outros.

Um dado importante e decorrente do aprofundamento teórico-metodológico provocado pelos seminários e pelo próprio andamento da pesquisa foi a decisão de organização de um dossiê que contemplasse a multiplicidade de olhares sobre a temática. Sabia-se, naquele momento, o peso que essa produção teria em relação a um tema a ser legitimado pela comunidade científica. Assim, o dossiê organizado pelas professoras Marli André, Laurizete Ferragut Passos e Patrícia Albieri de Almeida foi aceito e publicado pela REVEDUC com o título Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas.

Aberto a toda a comunidade acadêmica, o dossiê teve a aprovação de vários artigos de pesquisadores do Núcleo e foi uma das últimas atividades que contou com a presença da líder do Núcleo, professora Marli André.

Um caminho sem a líder....

Como registrado no resumo deste artigo, uma segunda fase do Núcleo foi demarcada pela ausência da líder e pela realidade da pandemia. Encontros virtuais foram realizados, embora os dados e resultados dos subprojetos não tenham sido sistematizados num relatório maior como é de praxe nos relatórios do CNPq., pois a agência encerrou o projeto. Por outro lado, os pesquisadores envolvidos continuam atuando e produzindo artigos, livros e, especialmente, desenvolvendo ações, práticas e parcerias junto aos sistemas públicos e escolas para sensibilizar esses órgãos para uma política de apoio e acompanhamento ao professor iniciante.

Importante destacar que alguns dos coordenadores dos subprojetos tiveram pesquisas aprovadas pelo CNPq e dão continuidade ao tema do professor iniciante e ações de indução para esse momento específico da carreira docente.

Outra atividade do grupo no período da pandemia e agora coordenada pela REDEP foi a realização de um Seminário com a pesquisadora canadense Joséphine Mukamurera que abordou o tema do professor iniciante abrindo, assim, possibilidades de parcerias internacionais para o conhecimento e aprofundamento do tema. Também tem colaborado para essa visão do tema da indução no cenário internacional, os estágios de pós-doutoramento realizado por integrantes da Rede em países como Chile, Portugal e Canadá. Também no país, alguns pesquisadores da Rede têm recebido estagiários de pós-doutorado para pesquisar o tema. É o caso da primeira autora do artigo que acompanha a pesquisa de dois deles.

Para finalizar, as trilhas percorridas em busca de conhecimento por este grupo de pesquisadores tendo à frente a professora Marli, abriram possibilidades de vivenciar modos de fazer pesquisa que, sem descuidar do universo dos debates e aprofundamento de estudos, pode-se aprender a penetrar nas realidades escolares numa perspectiva de parcerias dos pesquisadores com os atores escolares para uma atuação conjunta e baseada no compromisso com políticas de formação dos professores e demais profissionais da escola.

Referências

André, M. E.A. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 117-126, jan./jul. 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE NO GPFHOPE/UFC: A DIVERSIDADE TEMÁTICA DO GRUPO DE PESQUISAS EM FORMAÇÃO DOCENTE, HISTÓRIA E POLÍTICA EDUCACIONAL.

TEACHER'S FORMATION IN GPFHOPE/UFC: THE THEMATIC DIVERSITY OF THE RESEARCH GROUP IN TEACHER TRAINING, HISTORY AND EDUCATIONAL POLICY.

Luís Távora Furtado Ribeiro³⁹⁰

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional – GPFOHPE
Eixo 2

Marília Duarte Guimarães³⁹¹

Instituto Federal do Ceará, Sobral, CE, Brasil
Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional – GPFOHPE

José Antônio Gabriel Neto³⁹²

Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, CE, Brasil
Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional – GPFOHPE

Sandra Maria Gadelha de Carvalho³⁹³

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional – GPFOHPE

Resumo

Este trabalho tem como foco o mapeamento de produções acadêmicas do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional – GPFOHPE, vinculado à Universidade Federal do Ceará – UFC. A análise partiu das investigações realizadas na linha de pesquisa Formação, Didática e Trabalho. Realizamos uma revisão sistemática de literatura (GALVÃO e RICARTE, 2019) com o intuito de conhecer qual o foco temático e abordagens teórico metodológicas que norteiam as pesquisas sobre formação docente. A consulta foi realizada no Diretório do Grupo de Pesquisa do CNPQ e na Plataforma Lattes e identificou 22 produções acadêmicas sendo oito teses e 14 dissertações. São pesquisas desenvolvidas em dois programas de pós graduação com pesquisadores de onze universidades nacionais e internacionais. O foco temático das pesquisas recai sobre a formação inicial e continuada, a relação da formação docente com a história das instituições escolares, bem como as dimensões do trabalho docente, práticas pedagógicas e sua interface com as TICs e da aprendizagem da docência. Prevalcem os estudos empíricos de abordagem qualitativa com métodos historiográficos e a utilização de questionários e fontes orais como produção de dados. A diversidade temática, as aproximações no uso de referenciais teóricos e nas escolhas metodológicas denotam a

390 **Luís Távora Furtado Ribeiro**, ORCID: 0000-0002-1063-4811. Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutorado pela École de Hautes Etudes en Sciences Sociales – Paris. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e do curso de Pedagogia da UFC. Contribuição: Participação ativa na concepção do estudo, revisão de versões e revisão crítica do conteúdo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6368042791230986> E-mail: luistavora@uol.com.br

391 **Marília Duarte Guimarães**, ORCID: 0000-0001-6808-1570. Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutoranda e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - (PPGE/UFC) Membro do grupo de pesquisa GPFOHPE/UFC e do grupo de pesquisa EDUCAS/UECE. Contribuição de autoria: Participação ativa na concepção do estudo, levantamento, análise e interpretação dos dados e redação final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9339328106325165> E-mail: marilia.duarte@ifce.edu.br

392 **José Antônio Gabriel Neto**, ORCID: 0000-0002-3136-6860. Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorando em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista CAPES. Membro do GPFOHPE Contribuição: Participação ativa na concepção do estudo, levantamento, análise e interpretação dos dados e redação final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3729194670212470> E-mail: prof.gabrielneto@outlook.com

393 **Sandra Maria Gadelha de Carvalho**, ORCID: 0000-0002-0759-2788. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-doutorado pela École de Hautes Etudes en Sciences Sociales. Professora da Universidade Estadual do Ceará e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE. Contribuição de autoria: Participação ativa na concepção do estudo, revisão de versões e revisão crítica do conteúdo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0650722680863049> E-mail: sandra.gadelha@uece.br

consolidação do campo da formação de professores como uma área distintiva com escolhas epistemológicas próprias desse campo investigativo.

Palavras-chave: Grupo de Pesquisa. Formação Docente. Universidade Federal do Ceará.

Abstract

This work focuses on mapping academic productions from the Research Group on Teacher Training, History and Educational Policy – GPFOHPE, linked to the Federal University of Ceará – UFC. The analysis was based on investigations carried out in the Training, Didactics and Work line of research. We carried out a systematic literature review (GALVÃO and RICARTE, 2019) with the aim of understanding the thematic focus and theoretical and methodological approaches that guide research on teacher training. The consultation was carried out in the CNPQ Research Group Directory and on the Lattes Platform and identified 22 academic productions, eight theses and 14 dissertations. This research is carried out in two postgraduate programs with researchers from eleven national and international universities. The thematic focus of the research is on initial and continuing training, the relationship between teacher training and the history of school institutions, as well as the dimensions of teaching work, pedagogical practices and their interface with ICTs and teaching learning. Empirical studies with a qualitative approach prevail with historiographical methods and the use of questionnaires and oral sources as data production. The thematic diversity, the approximations in the use of theoretical references and methodological choices denote the consolidation of the field of teacher training as a distinctive area with epistemological choices specific to this investigative field.

Keywords: Research Group. Teacher's formation. Federal University of Ceará.

Introdução

Com o intuito de contribuir com a socialização e o acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa sobre a Formação de Professores no Brasil, este estudo, mapeia as investigações do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional – GPFOHPE, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – (PPGEB/ UFC). A análise partiu das pesquisas realizadas em uma das linhas de pesquisa do grupo, que tem como foco principal a formação de professores.

Diante da notável expansão da pós graduação no Brasil, acompanhamos também a consolidação do Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que foi lançado em 1993 com o objetivo de mapear a produção científica brasileira e orientar as políticas que serviriam como base para o desenvolvimento da ciência no país (CHARINI *et al.*, 2022).

O Diretório atua, portanto, como um agregador de indivíduos que se unem para um mesmo fim de pesquisas com a orientação de professores e professoras cuja experiência e trajetória nas instituições de ensino superior lhes permitam alcançar o status de líderes. No Brasil, o potencial de "processos associativos na produção do conhecimento nas mais diferentes áreas tem se revelado uma tendência da ciência contemporânea, movimento que agregou valor a constituição de equipes, de coletivos de estudo e trabalho nas instituições de ensino superior" (FARIAS; GUIMARÃES; MOURA, 2020).

A importância da associação e colaboração entre pesquisadores tem sido apontado por autores como André (2007); Bianchetti (2021); Gatti, (2005); Mainardes, (2022) e Morosini, (2008), como um movimento importante na produção do conhecimento em Educação, em que os docentes experientes exercem papel fundamental na condução dos projetos e alinhamento dos trabalhos, sejam eles trabalho de conclusão de curso, dissertações, teses ou artigos, enquanto os discentes levam para si o grupo como aprendizado e construção de suas próprias trilhas.

Neste cenário de expansão e compreensão dos processos associativos na pesquisa científica, destaca-se o GPFOHPE, grupo de pesquisa cadastrado e certificado no Diretório de Grupos de pesquisa do CNPq¹ desde 2014. O grupo, que em 2024 completa 10 anos, desenvolve suas pesquisas no âmbito de três linhas: 1) *Formação, Didática e Trabalho Docente*; 2) *História e Historiografia da Educação Brasileira na Contemporaneidade*; e 3) *Políticas Educacionais e Conhecimentos Profissionais* (DGP/CNPq, 2023).

Em meio à atual retomada da democracia, vivemos um momento oportuno para reavaliar os processos e políticas que, nos últimos anos, tiveram um impacto regressivo na formação de professores. Diante da provocação do V Simpósio de Grupos de pesquisa sobre a Formação de Professo-

res do Brasil que indaga: na retomada da democracia: qual a agenda? Buscamos conhecer quais temas e pressupostos teóricos metodológicos guiam nossos esforços a partir do mapeamento das teses e dissertações da linha de pesquisa *Formação, Didática e Trabalho Docente* do GPFHOPE. Assim fazemos os seguintes questionamentos: Qual é o foco temático das pesquisas sobre formação docente desse grupo? Quais abordagens teóricas e metodológicas norteiam as pesquisas dessa linha? De que maneira essas produções contribuem com a produção do conhecimento no campo da formação de professores?

Além de refletir sobre como tem se desenvolvido as pesquisas sobre a formação de professores no GPFHOPE, empenhar esforços para conhecer o que se produz neste grupo é também, uma forma de visibilizar desafios ainda pouco explorados sobre a formação docente no Brasil que podem apontar os caminhos que ainda precisam ser percorridos no campo da Formação de Professores.

Aporte teórico-metodológico

Com o intuito de mapear a produção acadêmica do grupo de pesquisa GPFHOPE realizamos uma revisão sistemática de literatura, que se caracteriza como uma modalidade de pesquisa que possui protocolos específicos e busca proporcionar uma estrutura lógica a um extenso conjunto de documentos (GALVÃO e RICARTE, 2019). A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e teve como procedimentos de produção de dados a consulta ao Diretório de Grupo de pesquisa/CNPq e ao Currículo *Lattes/CNPq* do líder do grupo.

Dessa forma, selecionamos as pesquisas desenvolvidas no período de 2014 à 2024, tendo em vista o ano de criação do grupo até o momento atual. Adotamos como critério de inclusão: investigações acerca da formação docente desenvolvidas no âmbito do GPFHOPE; e pesquisas desenvolvidas no âmbito da linha de pesquisa *Formação, Didática e Trabalho docente*. Foram excluídas as investigações realizadas em anos anteriores a data de criação do grupo e pesquisas que apesar de serem desenvolvidas no âmbito do GPFHOPE estão vinculadas a outras linhas de pesquisas.

A busca foi realizada em março de 2024, conforme descrito a seguir:

a) Diretório do Grupo de pesquisa/CNPq – foi acessado em <https://dgp.cnpq.br>. Na busca parametrizada, foi inserido o termo Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional.

b) Plataforma *Lattes/CNPq* – foi acessada em <http://lattes.cnpq.br/>. Na busca, foi inserido o nome do líder do grupo de pesquisa. Em seguida, foram selecionadas manualmente as teses e dissertações dos estudantes que desenvolveram pesquisa no âmbito da linha *Formação, Didática e Trabalho Docente* do GPFHOPE.

Ao todo, foram selecionadas vinte e duas (22) produções para a análise, sendo oito (8) teses e quatorze (14) dissertações.

Resultados e discussões

As teses e dissertações desenvolvidas na linha de pesquisa *Formação, Didática e Trabalho docente* do GPFHOPE foram organizadas com informações sobre autoria, foco temático e tipo de pesquisa, detalhadas na tabela abaixo:

Tabela 1: Produções acadêmicas acerca da formação docente no GPFHOPE (2014-2024).

Autoria		Foco temático	Tipo
01	MARTINS (2014)	Relação entre a formação contínua e as práticas de leitura a partir do olhar dos professores	Tese
02	SILVA (2014)	História da Universidade Federal do Ceará, trajetórias, formação e experiências de Docentes	Tese
03	GABRIEL NETO (2014)	Formação de professores de história, políticas para a educação superior, prática e saberes docentes	Dissertação
04	MOTA (2015)	A influência do campo de ação do currículo do curso de Pedagogia do PARFOR na prática docente dos alunos	Tese
05	ARAÚJO (2015)	A formação contínua do docente mediada pelo professor coordenador pedagógico no contexto escolar	Dissertação

06	RAFAEL (2015)	Formação docente na Educação Profissional no Ceará sob a interferência da lógica empresarial	Dissertação
07	LIMA (2016)	História de vida, formação e prática docente do professor polivalente	Tese
08	DAMASCENO (2016)	A formação inicial do professor de Geografia e a relação com a racionalidade dominante dos modelos ideológicos de formação de professores	Dissertação
09	OLIVEIRA (2017a)	A práxis docente e os saberes escolares e suas relações com o Assentamento de Reforma Agrária em Jaguaruana/Ceará	Dissertação
10	OLIVEIRA (2017b)	Função social e política do ofício docente dos professores de história	Dissertação
11	FREITAS (2017)	Prática docente e as tecnologias da informação e da comunicação	Dissertação
12	BESERRA (2017)	Entraves e ganhos do uso das TICs pelos professores de Língua Portuguesa	Dissertação
13	ROCHA (2018)	Saberes docentes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC	Tese
14	GUIMARÃES (2018)	Constituição identitária de professoras da Educação Básica a partir de sentidos e significados atribuídos à docência.	Dissertação
15	ARAÚJO 2018	História do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora e sua contribuição para a formação de docentes	Tese
16	LIMA (2019)	Concepção de formação para o exercício da cidadania embutida nas políticas educacionais	Dissertação
17	FROTA (2019)	Adoecimento docente e suas condições de trabalho e ensino	Dissertação
18	SOUZA (2019)	Formação didático-pedagógica do aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em História	Dissertação
19	NOBRE (2020)	O trabalho e a aprendizagem da profissão docente no estágio curricular supervisionado	Dissertação
20	BASÍLIO (2021)	Práticas pedagógicas e de aprendizagem na Educação Básica	Dissertação
21	GABRIEL NETO (2020)	Política de avaliação e acompanhamento na formação de historiadores da pós-graduação brasileira	Tese
22	OLIVEIRA (2023c)	Formação de educadores do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UECE	Tese

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados extraídos da Plataforma *Lattes*/CNPq.

Dezessete pesquisas foram realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB/UFC) e cinco pesquisas foram desenvolvidas no Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE), todas sob a orientação do líder do grupo de pesquisa, Professor Luís Távora. Cenário que evidencia a amplitude das discussões sobre a formação de professores enriquecidas pelo acúmulo teórico e pela diversidade de experiências, já que o grupo conta com pesquisadores de nove instituições de ensino superior nacionais (UFC, UECE, IFCE, UNILAB, IFCE, UFPI, UFRR, UFPR, UFPB), além de três programas de pós-graduação (PPGEB/UFC, PPGE/UECE e MAIE/UECE), e colaboração internacional com a Universidade de Salamanca e a Universidade de Évora. Essa abrangência geográfica permite que o grupo atue em diversos municípios, estados e até mesmo em países diferentes.

Para conhecer o enfoque temático das pesquisas que investigam a formação de professores no GPFOHPE analisamos os textos em sua íntegra e construímos um protocolo de análise resumindo: autoria, título, foco temático, metodologia e aporte teórico, como exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 1: Modelo de protocolo para análise das pesquisas identificadas.

Autoria	Título	Foco temático	Metodologia	Aporte Teórico
---------	--------	---------------	-------------	----------------

GUIMARÃES (2018)	A identidade profissional de professoras da Educação Básica: sentidos e significados atribuídos à docência	Constituição identitária de professoras da Educação Básica a partir de sentidos e significados atribuídos à docência.	Método materialismo histórico dialético; Abordagem qualitativa; Instrumento de produção de dados: narrativas (auto)biográficas; Análise de prosa.	Scott (1990); Safioti (2005); Vigotski (2004; 2001; 2005); Almeida (1998), Gatti (1996), Pimenta (2002; 2010) Dubar (1997) Nóvoa (1995; 2000).
------------------	--	---	--	--

Fonte: elaboração dos autores com base nos dados extraídos da Plataforma *Lattes*.

As pesquisas foram agrupadas com base em semelhanças relacionadas ao objeto de estudo, resultando em cinco categorias temáticas: *Formação de professores, concepções e práticas pedagógicas; História da Educação e Formação docente; Políticas educacionais e formação docente; Trabalho docente e aprendizagem da profissão*, como detalha a tabela abaixo:

Tabela 2: Categorias temáticas das produções acadêmicas sobre formação docente do GPFOHPE

Categoria temática	Autores
Formação de professores, concepções e práticas pedagógicas	Martins 2014; Mota 2015; Araújo (2015); Rafael 2015; Lima (2016) Damasceno (2016); Freitas (2017); Beserra (2017); Oliveira (2017b) Souza (2019); Basílio (2021).
História da Educação e Formação docente	Silvia 2014; Araujo 2018
Políticas educacionais e formação docente	Gabriel Neto (2014); Lima (2019); Gabriel Neto (2020); Oliveira (2017a); Oliveira (2023c)
Trabalho docente e aprendizagem da profissão	Rocha (2018); Guimarães (2018); Frota (2019); Nobre (2020)

Na categoria **Formação de Professores, concepções e práticas pedagógicas**, as pesquisas abordam desde a relação entre a formação contínua e as práticas pedagógicas (MARTINS, 2014) até a mediação exercida pelo coordenador pedagógico no âmbito das formações (ARAÚJO, 2015). Mota (2015), investiga a formação docente a partir do conceito de *hábitos* na prática pedagógica, enquanto Damasceno (2016) discute a racionalidade por trás dos modelos ideológicos de formação de professores. A relação entre prática docente e tecnologias da informação e comunicação é explorada por Freitas (2017) e Beserra (2017), que discutem perspectivas, entraves e ganhos do uso das TICs. Rafael (2015) problematiza a influência da lógica empresarial na formação de professores, enquanto Oliveira (2017b) debate a função social e política do ofício docente, especialmente no ensino de história. A relação entre formação e prática docente é tema de estudo em pesquisas sobre a formação e prática do professor polivalente (RAFAEL, 2015), a formação didático-pedagógica de alunos bolsistas do PIBID (SOUZA, 2019) e práticas pedagógicas em geografia para a Educação Básica (BASÍLIO, 2021).

Na categoria **História da Educação e Formação Docente**, as pesquisas tem como foco a investigação da história e do contexto educacional de instituições de ensino no Estado do Ceará. Silvia (2014), investiga a história da Universidade Federal do Ceará, explorando as trajetórias, formações e experiências dos docentes a partir da história familiar, escolar, profissional/acadêmica e sociopolítica dos professores universitários. Já Araújo (2018), concentra sua pesquisa na história do Ginásio Escola Normal Virgílio Távora e sua influência na formação de docentes.

Políticas educacionais e formação docente é a categoria que agrupa as pesquisas que abordam a formação de professores a partir das políticas voltadas para a educação superior, prática e saberes docentes (GABRIEL NETO, 2014); a concepção de formação para o exercício da cidadania presente nas políticas educacionais (LIMA, 2019); a política de avaliação e acompanhamento na formação de historiadores na pós-graduação brasileira (GABRIEL NETO, 2020); a práxis docente e os saberes escolares e suas relações com o Assentamento de Reforma Agrária em Jaguaruana, no Ceará (OLIVEIRA, 2017a); e a formação de educadores do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UECE (OLIVEIRA, 2023).

Já na categoria **Trabalho docente e aprendizagem da profissão** temos a pesquisa de Rocha (2018), que investiga o estágio supervisionado como contexto fundamental para a aprendizagem e aquisição de saberes docentes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC. Já Frota (2019) desenvolve estudo sobre o trabalho docente a partir da incidência de fatores relacionados ao fenômeno do adoecimento dos professores da rede pública. A constituição da docência é objeto de investigação de Nobre (2020) que analisa a aprendizagem da profissão docente no estágio curricular supervisionado e de Guimarães (2018) que investiga a constituição identitária de professoras da Educação Básica a partir dos sentidos e significados atribuídos à profissão.

Quanto à metodologia das pesquisas realizadas pela linha *Formação, Didática e Trabalho docente do GPFOHPE*, todas possuem abordagem qualitativa, incluindo estudos teóricos, empíricos, exploratórios e documentais, com pesquisas do tipo estudo de caso, etnometodológico, história oral de vida e pesquisa formação. Uma tendência notável dentro do grupo consiste na investigação dos processos históricos e políticos relacionados à formação docente a partir da pesquisa empírica (15), bibliográfica (10) da análise documental (5), da utilização de questionários (4), observações (4) e entrevistas narrativas autobiográficas (3) e semiestruturadas (11) como instrumento de produção de dados. São investigações que, em geral, utilizam métodos historiográficos e narrativas de histórias de vida de educadores e educadoras cearenses.

Quanto ao aporte teórico adotado nas pesquisas para fundamentar as discussões sobre formação de professores da linha *Formação, Didática e Trabalho docente do GPFOHPE* registramos os autores que aparecem em mais de uma pesquisa, são eles: Tardif (2012): 7 vezes, Nóvoa: (1992, 1995, 1999, 2009) 6 vezes, Pimenta (2006): 6 vezes, Pimenta e Lima (2009): 5 vezes, Therrien: (2006, 2011, 2014) 5 vezes, Freire (1996, 1997) 5 vezes, Libâneo (2001, 2002): 4 vezes, Imbernón: (2009, 2010): 4 vezes, Fonseca (2007): 3 vezes, Ribeiro (2010): 3 vezes, Arroyo (1999): 3 vezes. Já Veiga (1997, 2009), Sacristán (1999), Giroux (1993, 1998), Saviani (2009), Antônio Gramsci (1988), Monteiro (2007), Karl Marx (2013), Moran (2010), Fernandes (2012) e Certeau (2012) aparecem pelo menos duas vezes.

As pesquisas analisadas recorrem a esses autores e autoras para fundamentar as compreensões sobre formação, trabalho docente, didática, aprendizagem da docência e perspectivas de práticas pedagógicas.

Considerações finais

A partir do mapeamento das produções acadêmicas desenvolvidas no âmbito da linha de pesquisa *Formação, Didática e Trabalho docente* do GPFOHPE evidencia-se um significativo interesse do grupo pela Formação de Professores enquanto objeto de estudo. As pesquisas são marcadas pela diversidade temática em volta da formação docente. Também são diversos os contextos de realização das pesquisas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Percebe-se como foco a formação inicial e continuada e a relação da formação docente com a história das instituições escolares, bem como as dimensões da prática pedagógicas e sua interface com as TICs e a aprendizagem da docência.

Prevalecem os estudos empíricos de natureza qualitativa que empregam métodos historiográficos com a utilização de questionários e fontes orais. Por fim, temos diversidade temática como um importante marcador dessa linha, que se traduz numa compreensão abrangente e representativa da complexidade da formação de professores nos diferentes contextos educacionais. A utilização de um conjunto de referenciais teóricos em várias pesquisas sugere uma tendência de consolidação do campo da formação de professores como uma área distintiva nas pesquisas em Educação, capaz de articular teorias diversas em uma perspectiva ao mesmo tempo que abrangente é integrada. Também as aproximações nas escolhas teórico-metodológicas, evidenciam uma capilaridade epistemológica característica desse campo investigativo.

Referências

ARAÚJO, Maria das Graças de. **O Ginásio Escola Normal Virgílio Távora e sua contribuição para a formação de docentes no Maciço de Baturité/CE - UFC**. 2018. 215f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis.** 2015. 147f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

BASÍLIO, Edvar Ferreira. **A contextualização do tema cidade no ensino de Geografia escolar: contribuições para as práticas pedagógicas e a aprendizagem na educação básica.** 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

BESERRA, Rose Alves de Moura. **As Tecnologias da Informação e comunicação - tics e a docência no Ensino Pédio público estadual: entraves e ganhos..** 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2017) - Universidade Estadual do Ceará, , 2017. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85128>> Acesso em: 12 de março de 2024.

CHIARANI, T; RAPINI, M.S. ; RUFFONI, J. ; PEREIRA, L. de S. **Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq:** Trajetória e contribuições acadêmicas. Rio de Janeiro: IPEA, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, Séries Históricas – Séries Básicas.** Disponível em: < <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/sobre>>. Acesso em: 11/03/2024.

DAMASCENO, Francisca Jardélia Lima. **Quando a soma das partes altera o conteúdo:** (des) continuidades da racionalidade técnica instrumental na formação inicial do professor de geografia. 2016. 116f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2016.

FARIAS, I. M. S. de; GUIMARAES, M. D.; MOURA, I. L. de C. Grupos de pesquisa que investigam a formação de professores no Nordeste: quem são, o que produzem e como produzem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 297-318, 2020.

FREITAS, Munique de Souza. **Prática docente e as tecnologias da informação e da comunicação:** abordagens pedagógicas de professores da Escola Governador Adauto Bezerra. 2017. 115f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

FROTA, Dlane Lima. **Saúde do professor:** um estudo sobre o adoecimento no trabalho a partir do olhar docente. 2019. 117f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2019.

GABRIEL NETO, José Antônio. **O professor de História e o seu Saber:** a experiência do Programa PIBID/Capes. 2014. 99f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro-RJ, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: 10.21728/logcion.2019. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiin/article/view/4835>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **A identidade profissional de professoras da Educação Básica:** sentidos e significados atribuídos à docência - UFC. 2018. 107f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

LIMA, Meirelene Linhares. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise da concepção de formação para o exercício da cidadania.** 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, ,2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=88016>> Acesso em: 12 de março de 2024.

LIMA, Raimunda Rodrigues Maciel. **Narrativas de si: ser professora. História de vida e formação de duas educadoras.** 202f. 2016. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

NOBRE, Robério Ferreira. **O trabalho e a aprendizagem da profissão docente no estágio curricular supervisionado.** 2020. 174f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2020.

OLIVEIRA, Danielle Rodrigues de. **Professores de história como intelectuais orgânicos críticos.** 2017. 124f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

OLIVEIRA, Diana Nara da Silva. **A Educação do/no Campo em escola de Assentamento de Reforma Agrária em Jaguaruana/Ceará.** 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, 2017. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83335>> Acesso em: 12 de março de 2024.

RAFAEL, IVANIA MARIA DE SOUSA CARVALHO. **Educação profissional no Ceará: a lógica empresarial na formação docente.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84051>> Acesso em: 12 de março de 2024.

ROCHA, Luzianny Borges. **Os saberes docentes do orientador de estágio curricular do Curso de Licenciatura em Geografia.** 2018. 218f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

CONHECIMENTOS MULTIPLICATIVOS ADVINDOS DO PROMPTUARIO VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO ATRAVÉS DE UBP COMO UMA PROPOSTA DIDÁTICA

MULTIPLICATIVE KNOWLEDGE ARISING FROM PROMPTUARY AIMED AT THE TRAINING OF THE PEDAGOGUE THROUGH UBP AS A DIDACTIC PROPOSAL

Marina Oliveria Tavares³⁹⁴

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática

Ednaldo Nunes da Silva³⁹⁵

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática

Pedro Henrique Sales Ribeiro³⁹⁶

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática

Resumo

Repensar a formação de professores que ensinam matemática tem sido um ponto de convergência nas pesquisas educacionais, uma vez que a aprendizagem dessa disciplina tem sido cada vez menos satisfatória. Diante disso, diversos Grupos de Pesquisa articulam diferentes estratégias que visam a melhoria da formação docente. Dentre eles, destaca-se a ação do Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), que, por meio da linha de pesquisa História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática, fomenta estudos que visam a inserção de aspectos históricos na formação de professores. Nesse sentido, esse texto vincula-se a tal linha de pesquisa, utilizando como recurso histórico um instrumento matemático do século XVII intitulado *Promptuario*, elaborado por John Napier (1550 – 1617). Assim, tem-se o objetivo de descrever as contribuições para a formação do pedagogo, quanto à operação de multiplicação, advindas de uma Unidade Básica de Problematização (UBP) elaborada a partir de uma prática sociocultural com *Promptuario*, utilizando-se da abordagem qualitativa e de procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental e, além disso, vale-se da metodologia de aplicação da UBP. Com esses aportes, foi possível elaborar uma proposta acerca do comércio de tecidos no início da idade moderna, que pode ser utilizada para construir ou ressignificar, com a manipulação do *Promptuario*, conhecimentos multiplicativos de pedagogos em formação, como, por exemplo, as noções acerca dos valores posicionais dos fatores. Em suma, esse texto discorre acerca de um campo ainda em expansão, trazendo contribuições advindas das pesquisas desenvolvidas pelo GPEHM.

Palavras-chave: Formação de professores. Instrumento Matemático. Unidade Básica de Problematização. Ensino de Multiplicação.

394 **Marina Oliveira Tavares**, ORCID: 0009-0002-0360-9180. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação Mestranda em Educação (UECE). Licenciada em Matemática (UECE). Desenvolve pesquisa em Educação Matemática, principalmente acerca da História da Matemática e sua interface com a Formação do Professor que ensina matemática. Contribuição de autoria: Pesquisa; Metodologia; Redação do Manuscrito Original. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3878205039611287> E-mail: marioliveira.tavares@uece.br

395 **Ednaldo Nunes da Silva**, ORCID: 0009-0002-2470-4611. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrando em Educação (UECE). Licenciado em Pedagogia (UVA) e Professor da SME Fortaleza. Desenvolve pesquisa em Educação Matemática, principalmente acerca da História da Matemática e sua interface com a Formação do Professor que ensina matemática. Contribuição de autoria: Pesquisa; Redação do Manuscrito Original. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8436247932650836> E-mail: ednaldo.nunes@aluno.uece.br

396 **Pedro Henrique Sales Ribeiro**, ORCID: 0000-0001-9270-5339. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrando em Educação (UECE). Licenciado em Matemática (UECE). Desenvolve pesquisa em Educação Matemática, principalmente acerca da História da Matemática e sua interface com a Formação do Professor que ensina matemática. Contribuição de autoria: Pesquisa; Redação do Manuscrito Original; Redação – Revisão e Edição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2906501505805804> E-mail: henrique.ribeiro@aluno.uece.br

Abstract

Rethinking the training of teachers who teach mathematics has been a point of convergence in educational research, since the learning of this subject has been increasingly unsatisfactory. In view of this, various research groups have put together different strategies aimed at improving teacher training. Among them is the Education and History of Mathematics Research Group (GPEHM), linked to the State University of Ceará (UECE), which, through the History of Mathematics and Mathematics Teacher Training research line, promotes studies aimed at including historical aspects in teacher training. In this sense, this text is linked to this line of research, using as a historical resource a 17th century mathematical instrument entitled *Promptuary*, drawn up by John Napier (1550 - 1617). The aim of this article is to describe the contributions made to the training of teachers in the multiplication operation by a Basic Problematization Unit (BPU) based on sociocultural practice with the *Promptuario*, using a qualitative approach and bibliographical and documentary research procedures. With these inputs, it was possible to develop a UBP about the fabric trade in the early modern period, which can be used to construct or re-signify, with the manipulation of *Promptuario*, multiplicative knowledge for trainee teachers, such as, for example, notions about the positional values of factors. In short, this text discusses a field that is still expanding, bringing contributions from the research carried out by the GPEHM.

Keywords: Teacher training. Mathematical Instrument. Basic Unit of Problematization. Teaching Multiplication.

Introdução

Dado o contexto do século XXI, no qual os índices de aprendizagem em matemática de crianças e adolescentes brasileiros mostram-se cada vez menores, a formação de professores que lecionam essa disciplina passa a ser ainda mais questionada, o que não significa que se deve responsabilizar exclusivamente os docentes e seus processos formativos pelas falhas no ensino, mas compreender que uma sólida formação de professores tem papel imprescindível na melhoria da aprendizagem (Gatti, 2010). É nesse cenário em que Grupos de Pesquisa brasileiros têm buscado fomentar estudos acerca da formação de professores que ensinam matemática por diferentes óticas.

Especialmente no Ceará, o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), direciona esforços para a consolidação de pesquisas que envolvem formação inicial e continuada de professores que lecionam matemática, especificamente por meio de recursos advindos da história da matemática. Esses estudos, incluindo esse trabalho, estão presentes no escopo da linha de pesquisa *História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática*.

Desse modo, as pesquisas desenvolvidas no arcabouço dessa linha do GPEHM têm o intuito de inserir elementos da história da matemática na formação inicial e continuada de professores que lecionam matemática, por compreender que a história permite ao docente em formação o contato com formas historicamente constituídas do pensamento matemático, que contém particularidades próprias, e que possibilitam a construção ou ressignificação de conceitos matemáticos.

Em geral, nas pesquisas do Grupo, o contato com a história se dá por intermédio de instrumentos matemáticos, isso é, dispositivos utilizados durante diversos períodos da história para facilitar atividades como cálculos aritméticos e aferição de distâncias. Em consonância a isso, utiliza-se nesse texto um instrumento, intitulado *Promptuario*, direcionado para a realização de cálculos de multiplicação.

Partindo disso, esse trabalho tem como objetivo descrever as contribuições para a formação do pedagogo, quanto à operação de multiplicação, advindas de uma Unidade Básica de Problematização (UBP) elaborada a partir de uma prática sociocultural com *Promptuario*. Para tanto, tem-se uma abordagem metodológica qualitativa, com procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental. Além disso, compreende-se a Unidade Básica de Problematização como metodologia de aplicação para a proposta formativa apresentada.

Em suma, esse texto está dividido em cinco seções, sendo a primeira essa introdução, que delimita o tema e apresenta o objetivo geral e metodologia. Na sequência, discorre-se alguns pressupostos teóricos acerca da operação de multiplicação. Em seguida, aborda-se a UBP como metodologia de aplicação. Como resultados, traz-se um exemplo de UBP sobre a operação de multiplicação com o *Promptuario*. Por fim, as considerações finais apresentam um panorama do que foi discutido, enfatizando as contribuições para a formação de professores.

A operação de multiplicação para professores que ensinam matemática

A cada ano, as inovações metodológicas cabíveis às aulas de matemática das séries iniciais do ensino fundamental vem crescendo. Isso porque as novas tecnologias requerem novos caminhos de procedimentos pedagógicos a fim de que o aluno incorpore o aprendizado de forma não só procedimental, mas principalmente conceitual para agregar sentido ao conteúdo.

Na Educação Básica necessita-se cautela, pois se espera que o estudante aprenda a ler e a escrever e que também desenvolva habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente estabelecendo conjecturas, formular e resolver problemas em diversos contextos utilizando conceitos e procedimentos (Brasil, 2018).

Dentre os temas que se julga importante nas séries iniciais estão as operações aritméticas e em particular a operação de multiplicação. O ensino da aritmética tem passado por muitas transformações ao longo do tempo na busca de novos meios para fazer frente a atividade de adequar o ensino ao aprendiz (Bertini; Carneiro, 2016). No entanto, não é bem assim que acontece. A aritmética em particular as operações nos primeiros anos de escolarização, tem adotado uma prática, que por muitas vezes revelam a “memorização e a reprodução mecânica dos algoritmos” (Bertini; Carneiro, 2016, p. 41).

Nesse entendimento de ensino a multiplicação é instruída fundamentalmente pela repetição e a memorização dos fatos matemáticos. Essa prática pedagógica não leva em consideração os vários processos relevantes que estão inseridos nos algoritmos e um desses processos é a formalização na construção dos conceitos. Sobre tal metodologia Bertini e Carneiro (2016, p. 42) explicitam:

Essa forma de ensinar e aprender matemática referencia-se no tecnicismo, que enfatiza a reprodução, a memorização de fórmulas e algoritmos de forma a aplicá-los mecanicamente em detrimento da compreensão e das justificativas dos processos e portanto, as aulas são via de regra fundamentadas na exposição pelo professor dos conteúdos

É sabido que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define de forma orgânica e progressiva, as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica e uma dessas definições espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática pela resolução de problemas e interpretá-los segundo os contextos das situações.

Embora essas orientações e direcionamentos cheguem até os professores por meio das formações, eles enfrentam muitos desafios para executá-las em sala de aula. Nesse sentido, um dos maiores desafios para que os professores pedagogos desenvolvam um ensino de matemática eficiente está na defasagem dos conceitos matemáticos em sua formação inicial.

Curi (2005) destaca em sua pesquisa aspectos que merecem reflexão, como por exemplo, a falta de um apontamento que os professores posteriores vivenciem o exercício da pesquisa em educação matemática, essencialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais. Aponta também a ausência de referências aos fundamentos da matemática. Pode-se assim dizer que os futuros professores pedagogos têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa defrontar às imposições da sociedade atual (Nacarato; Mengali; Passos, 2023).

Há de se dizer também que os professores pedagogos formados nas últimas décadas, foram expostos aos novos métodos de ensino de matemática, pois estudaram na Educação Básica inseridos nas mudanças curriculares ocorridas após a década de 1980, no entanto, a formação matemática está distante das atuais modas curriculares e em decorrência do distanciamento entre os princípios e a prática pedagógica em boa parte das escolas, os professores pedagogos trazem crenças enraizadas sobre o que seja matemática e sua aprendizagem (Nacarato; Mengali; Passos, 2023).

Diante deste contexto, apresentamos as contribuições do uso de fontes históricas como recurso didático através do instrumento matemático *Promptuario* de John Napier, à luz da proposta pedagógica Unidade Básica de Problematização (UBP), promovendo a articulação entre a história e a operação de multiplicação, apresentando uma ferramenta de trabalho, que pode subsidiar o professor, tanto no aspectos metodológicos como conceituais dessa operação, a fim de minimizar os problemas e desafios enfrentados pelos professores em sala de aula.

A UBP como uma metodologia ativa

A inserção de metodologias inovadoras e dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor pedagogo o ensinar com aprendizagens significativas e contextualizadas, alinhadas às diretrizes e currículo nacional de educação, é essencial em sua formação, a fim de dinamizar as suas aulas e ter recursos pedagógicos necessários para sua prática.

Nesse sentido, Brasil (2019, p. 8) traz diretrizes que norteiam a formação inicial de professores que ensinam matemática, visando incluir o desenvolvimento de meios e técnicas que possibilitem a autonomia, capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos e do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar dos alunos.

Dessa forma, tem-se que a utilização de metodologias ativas na formação dos futuros docentes contribui na sua prática pedagógica, pois tais recursos metodológicos trazem o educando para o centro no processo de aprendizagem, construindo seu próprio conhecimento, desenvolvendo habilidades de estudos tanto individuais, como em grupo, favorecendo o protagonismo estudantil. Assim, conforme afirma Lubachewski (2019, p. 35),

as Metodologias Ativas dão enfoque aos alunos, tornando-os participativos, dinâmicos e criativos sob o acompanhamento do professor. Elas têm enfoque na investigação, descoberta ou até mesmo, resolução de problemas, tendo em vista que um ensino menos centralizado no professor já perpassa vários anos.

Como proposta didática, que se enquadra no âmbito das metodologias ativas, tem-se a Unidade Básica de Problematização (UBP), descrita por Miguel e Mendes (2010, p. 386) como “um *flash* discursivo memorialístico”, o qual resgata uma prática sociocultural, realizada em um determinado período na história, para os dias atuais, na forma de problematizações. Tal prática é discutida por Lima Filho (2013), que afirma que ela poderá ter diferentes significados, se realizada em diversos campos da atividade humana.

A UBP se diferencia das atividades didáticas por se caracterizar como um conjunto de problematizações que instigam a criticidade e reflexão dos alunos acerca da proposta pedagógica, pois, ao invés de solucionar as questões de forma tradicional, os estudantes criam linhas discursivas de investigação. Dessa forma, o educando construirá seu aprendizado acerca dos conceitos estudados.

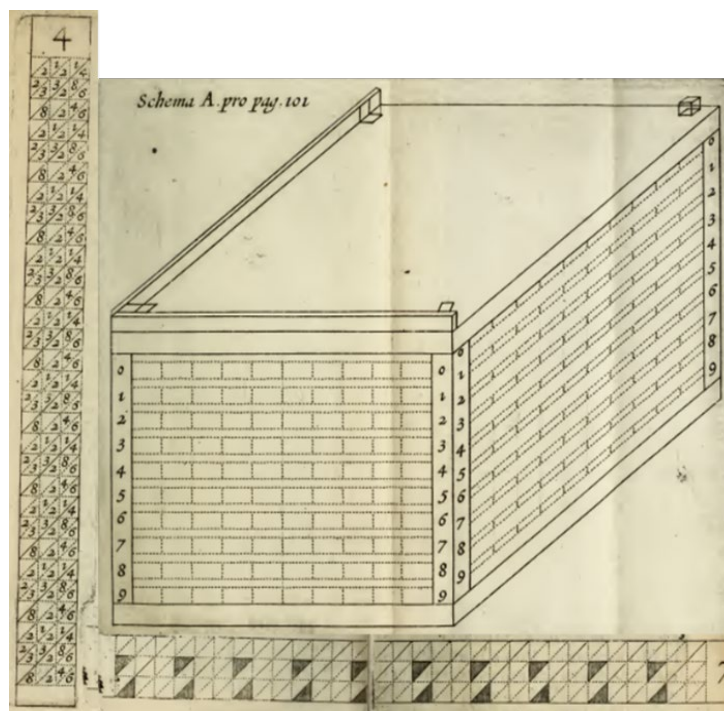
Nesse sentido, o presente trabalho traz uma proposta didática de UBP, a partir da prática sociocultural realizada em atividades comerciais do período da idade moderna, utilizando o *Promptuario* de John Napier como instrumento para a operação de multiplicação, resgatando essa prática para os dias atuais na forma de problematizações.

Assim como este, outros trabalhos têm utilizado as propostas de UBP como recurso metodológico para os professores que ensinam matemática, tais como Araújo (2020), que estuda possibilidades metodológicas através de UBPs elaboradas, voltadas para o ensino das operações fundamentais nos anos iniciais. Além desse, Silva (2023) estuda sobre as potencialidades da obra *Liber Abaci* de Leonardo Fibonacci, como fonte histórica primária, para a construção de problematizações, no modelo de UBP, para aplicação em sala de aula.

Um exemplo de UBP sobre o ensino de multiplicação

Antes de apresentar a UBP elaborada, faz-se necessário uma explanação acerca do instrumento matemático utilizado como mobilizador de conhecimentos matemáticos na problematização proposta, isso é, o *Promptuario* (Figura 1). Esse aparato, composto por dois conjuntos de varetas, verticais e horizontais, e uma caixa, está descrito no tratado *Rabdologiae, seu numerationis per virgulas libri duo*, escrito pelo estudioso das Matemáticas John Napier (1550-1617), tendo sido publicado, em latim, no ano de 1617, na cidade de Edimburgo, capital da Escócia.

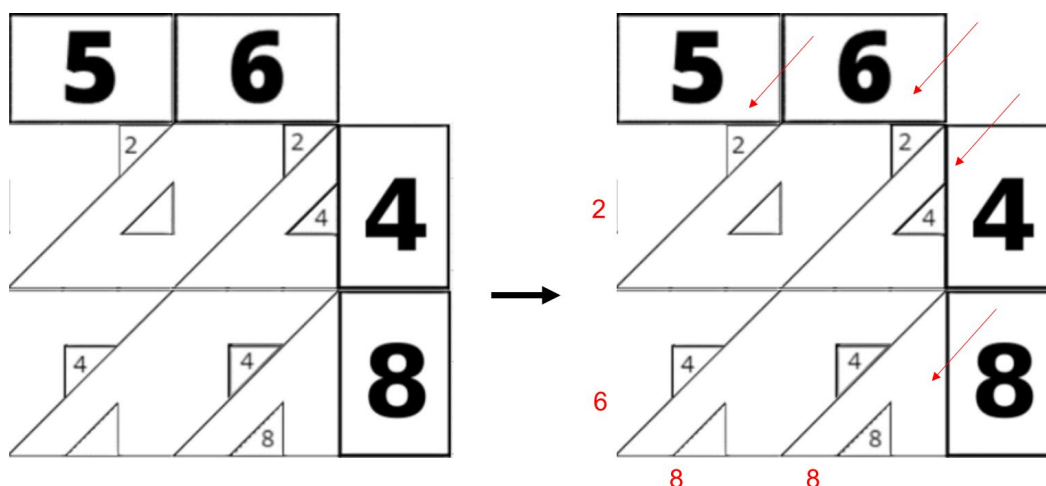
Figura 1 - O instrumento *Promptuario*



Fonte: Adaptado de Napier (1617, p. 94, 95 e 101).

Para a realização de multiplicações com esse dispositivo é necessário manipular suas varetas de forma que as horizontais, que são perfuradas, cubram as verticais, que são graduadas com múltiplos dos dez algarismos, o que irá permitir a visualização de produtos parciais, que devem ser somados em diagonal para a obtenção do resultado desejado. A Figura 2 ilustra o exemplo da multiplicação 56×48 a partir do *Promptuario*.

Figura 2 - A multiplicação 56×48 com o *Promptuario* (Visualização parcial)



Fonte: Elaborada pelos autores (2024)

Desse modo, utilizando-se do *Promptuario*, é apresentada uma proposta didática de UBP, gerada a partir da prática social histórica das relações comerciais que eram realizadas no início da idade moderna, em meados do século XV, a fim de construir, junto a pedagogos que ensinam matemática, conceitos acerca da multiplicação, convidando, também, os alunos para o exercício do pensar.

A UBP a seguir (Quadro 1) possui elementos que norteiam o trabalho do professor pedagogo em formação, tais como: conteúdo, objetivo de aplicação, público-alvo, metodologia de criação, ha-

bilidade a qual está inserida na BNCC (Brasil, 2018), problematização histórica e atual, resgatando para a vivência do público a ser direcionada a proposta.

Quadro 1 - Unidade Básica de Problematização proposta

UBP: Uma viagem para o comércio de tecidos no início da idade moderna

Conteúdo: Multiplicação de números naturais;

Objetivo: Construir conceitos acerca do processo multiplicativo, através da problematização proposta com o instrumento de John Napier;

Público-alvo: Anos iniciais com foco no 5º ano;

Metodologia: Estruturada pelas propostas de UBP;

Habilidade: EF05MA08 (Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita – com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero – utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos);

Problematização histórica: A prática sociocultural histórica resgatada se encontra através de informações inseridas no tratado intitulado Aritmética de Treviso, obra italiana escrita no século XV que aborda questões aritméticas, possuindo autor desconhecido. Nele, estão algumas informações sobre como se comercializavam tecidos e os valores estipulados. Segundo Swetz (1987, p. 268), sendo ducados/quintal a unidade imperial inglesa, a lã francesa equivalia a 120 ducados/1000 *pounds*, lã a 19 ducados/quintal, seda a 42 ducados/quintal, fio a 18 ducados/quintal e algodão a 36 ducados/quintal.

Problematização atual: Suponha que, em sua aula de matemática, após revisitar a forma histórica que eram feitas as comercializações no século XV, é feito uma simulação de vendas de tecidos, utilizando a unidade comercial inglesa. Você aluno, sendo um vendedor, recebe o seguinte pedido: desejo adquirir 36 quintais de algodão, 18 quintais de seda, 15 quintais de lã e 100 *pounds* de lã francesa. Quanto custa meu pedido?

Para solucionar o problema do cliente, utilize o *Promptuario* de John Napier, realizando as manipulações necessárias para encontrar o valor final da mercadoria. Após os processos, solucione as questões a seguir:

1. Como foi realizado o processo para descobrir o valor de cada tecido pedido?
2. Ao manusear o *Promptuario*, foi necessário organizar as varetas para realizar o cálculo. Descreva como você fez.
3. Observe o número 18 e responda: os valores posicionais de 1 e 8 são iguais? Se não, qual a diferença entre eles?
4. Após utilizar o *Promptuario* para o cálculo, quais a operação fundamental encontrada?
5. Realizados os cálculos, descreva aqui os valores de cada tecido e o valor final que o cliente deverá pagar.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

É importante, nesse processo de resolução das linhas discursivas, desenvolver com os pedagogos em formação o trabalho coletivo e individual, através de discussões e reflexões da prática matemática proposta. Após o processo de aplicação, sugere-se que os discentes descrevam o que foi compreendido em cada processo, relatando como o aprendizado foi construído, como forma de avaliação para o formador.

Dessa forma, poderá ser notado alguns conhecimentos matemáticos, relacionados a operação de multiplicação que emergiram da utilização do *Promptuario* por pedagogos em formação, como a compreensão de aspectos do algoritmo multiplicativo, em especial dos valores posicionais dos dígitos que compõem o multiplicador e o multiplicando. Além disso, o pedagogo em formação, ao entrar em contato com essa UBP, terá contribuições de natureza histórica e epistemológica, pois

conhecerá melhor os aspectos que constituíram a matemática e contribuições de natureza matemática, uma vez que poderá, a partir da manipulação do *Promptuario*, dar significados aos conceitos do algoritmo multiplicativo, que é ensinado habitualmente sem uma reflexão crítica dos processos envolvidos.

Considerações finais

A partir do que foi exposto, compreende-se que ao pensar a formação de professores, em especial pedagogos, é imprescindível que as categorias relacionadas ao conteúdo e ao saber-fazer docente estejam imbricadas. No entanto, não é o que pode ser visualizado na atual conjuntura educacional, uma vez que ainda existem dificuldades na articulação entre a teoria e prática.

Nesse sentido, a proposta de UBP apresentada nesse texto pode possibilitar um caminho a ser adotado no que se refere a formação do pedagogo para ensinar matemática, em especial quanto a operação de multiplicação, uma vez que tal proposta carrega consigo uma prática sociocultural, vinculada ao saber-fazer, historicamente constituída que permite a construção ou ressignificação de conhecimentos matemáticos, vinculados ao conteúdo teórico.

Por fim, defende-se que o objetivo geral desse trabalho, descrever as contribuições para a formação do pedagogo, quanto à operação de multiplicação, advindas de uma Unidade Básica de Problematização (UBP) elaborada a partir de uma prática sociocultural com *Promptuario*, foi alcançado ao longo do texto, utilizando-se da abordagem qualitativa. Além disso, pode-se perceber a relevância mútua entre esse estudo e as pesquisas realizadas pelo GPEHM na linha apresentada, enriquecendo assim as contribuições para a formação inicial do professor pedagogo.

Referências

ARAÚJO, José Acácio de. **Sistema de Numeração Decimal e Operações Fundamentais**: do rigor matemático a uma abordagem para professores polivalentes. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BERTINI, Luciane de Fátima; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. A Aritmética na escola HOJE! In: VALENTE, Wagner Rodrigues *et al.* (Org.). **A aritmética nos primeiros anos escolares**: histórias e perspectivas atuais. São Paulo: Livraria da Física, 2016. Coleção História da matemática para Professor.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília – DF, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

CURI, Edda. **A Matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

LUBACHEWSKI, Gesseca Camara. **Metodologias ativas na educação básica**: desafios e possibilidades no ensino da matemática. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2019.

LIMA FILHO, Renato Rodrigues Cunha. **Um estudo de práticas matemáticas históricas e sugestões de uso na matemática escolar**. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MIGUEL, Antonio; MENDES, Iran Abreu. Mobilizing histories in mathematics teacher education: memories, social practices, and discursive games. **ZDM Mathematics Education**, n. 42, p. 381-392, 2010.

NACARATO, Adair Mendes.; MENGALI, Brenda Leme Silva.; PASSOS, Cármen Lúcia Branca-
gllion. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

NAPIER, John. **Rabdologiae, Seu Numerationis Per Virgulas libri duo:** cum appendice de expedi-
ditissimo multiplicationes promptuario, quibus accessit e arithmeticea localis liber unus. Edimbur-
go: Andrew Hart, 1617.

SILVA, Lucas Coelho da. **História da matemática como recurso didático: oficinas pedagógicas a
partir do Liber Abaci.** 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação em
Ciências e Matemática, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM LIMOEIRO DO NORTE/CE

THE POLITICAL-PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS IN LIMOEIRO DO NORTE/CE

Ana Valéria Galvão Lima³⁹⁷

Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, CE, Brasil
Educação, Cultura Escolar e Sociedade – Educas

José Ernandi Mendes³⁹⁸

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil
Investigação em arte, ensino e história – IARTEH

Resumo

A formação político-pedagógica docente constitui uma temática importante para o campo educacional, visto que ela remete ao papel do professor, da professora e da escola na sociedade. O presente trabalho busca compreender a formação político-pedagógica de professores(as) da Rede Municipal de Limoeiro do Norte. Pesquisa de abordagem qualitativa, referenciada no materialismo histórico-dialético e nas categorias: Consciência, Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Proletarização Docente, a partir das contribuições de: Enguita (1991), Mendes (2002), Gramsci (1995), Farias e Rocha (2016), Marx (2013), Lukács (2003), Freire (2013) e outros. Observamos que a prática política dos docentes de Limoeiro do Norte, através do protagonismo sindical, incide sobre sua formação, propiciando leitura e visão de mundo e de educação. Identificamos que a consciência coletiva, gestada no meio docente, encontra-se em processo de construção, atrelada à consciência de classe e a uma ascendente politização. Constata-se também que a formação político-pedagógica de professores(as) deste *locus* apresenta evolução, porém com lacunas na perspectiva crítica e ampla, o que, professores(as) recorrem ao sindicato e à universidade. O magistério de Limoeiro do Norte reconhece sua proletarização e alienação presente no seu trabalho. Percebe-se ainda que a política educacional brasileira instrumentaliza a formação e o trabalho docente seguindo os ditames do capital.

Palavras-chave: Formação político-pedagógica. Consciência coletiva. Trabalho docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

Abstract

Political-pedagogical teacher training constitutes an important theme for the educational field, as it refers to the role of the teacher and the school in society. The present work seeks to understand the political-pedagogical training of teachers from the Municipal Network of Limoeiro do Norte. Research with a qualitative approach, referenced in historical-dialectical materialism, referenced in the categories: Conscience, Teaching Work, Professional Development and Teaching Proletarianization, based on the contributions of: Enguita (1991), Mendes (2005), Gramsci (1995), Farias and Rocha (2016), Marx (2013), Lukács (2003), Freire (2013) and others. We observed that the political practice of teachers in Limoeiro do Norte, through union leadership, affects their training, providing reading and a vision of the world and education. We identified that collective consciousness, created in the teaching environment, is in the process of construction, linked to class consciousness and na increasing

397 **Ana Valéria Galvão Lima**, ORCID: 0009-0002-9871-9162. Universidade Estadual do Ceará (UECE); Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM); Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) Mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Professora Rede Municipal de Ensino de Limoeiro do Norte – CE. Preceptora do Programa Residência Pedagógica (CAPS/UECE - 2018-2019). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Lim. do Norte (2013-2014). Contribuição de autoria: Autora da pesquisa, sob orientação do Prof. Dr. José Ernandi Mendes e do escopo do Grupo EDUCAS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0885132543447721>. E-mail: valeriagalvao77@gmail.com

398 **José Ernandi Mendes**, ORCID: 0000000152531565. Universidade Estadual do Ceará (UECE); Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (CED/UECE); Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE) Professor associado (UECE) e do MAIE/UECE; Coordenador (MAIE/UECE – 2017-2022); Doutor em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará (UFC -2005); Pós-Doutor pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), supervisão - Prof. Michael Lowy (2012-2013) Contribuição de autoria: Orientador da pesquisa sob indicações do Grupo EDUCAS Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0248408840823588> E-mail: ernandi.mendes@uece.br

politicization. It is also clear that the political-pedagogical training of teachers in this locus is evolving, but with gaps in the critical and broad perspective, which means that teachers turn to the union and the university. The teaching profession in Limoeiro do Norte recognizes its proletarianization and alienation present in its work. It is also clear that Brazilian educational policy instrumentalizes teaching training and work following the dictates of capital.

Keywords: Political-pedagogical training. Collective consciousness. Teaching work. Teacher Professional Development.

Introdução

O trabalho apresenta uma pesquisa recém concluída, sobre a Formação político-pedagógica de professores em Limoeiro do Norte – CE, que trata de uma investigação desenvolvida e alinhada ao escopo do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Ela emerge de sua instância objetiva de fazer uso da cultura da pesquisa em educação, como instrumento de revelação, reflexão e buscas de transformações sociais.

A docência é uma construção histórica, e seu significado é amplo e profundamente imbricado nas relações sociais, políticas e econômicas, não comportando uma visão ingênua e romântica. Ela situa-se entre as amarras do capitalismo neoliberal, ataques da extrema direita e a utopia concreta do esperar. Sua força resiste na possibilidade de transcender aos aspectos reprodutivistas e conservadores que pesam sobre as instituições educativas, mediante práticas de emancipação social.

Esta contradição nos afeta, nos inquieta, e tem nos mobilizado permanentemente para a luta coletiva por dias melhores, a qual confluíram-se um conjunto de fatores pessoais, políticos e profissionais. Há dois aspectos importantes desta luta. Um centra-se na denúncia quanto à indubitável agenda do capital sobre a gestão educacional dos países periféricos, fragilizando e mitigando os efeitos transformadores da educação sobre as pessoas e, conseqüentemente, sobre a sociedade; o outro, tem a ver com o anúncio de outra realidade possível.

Na condição de sujeitos históricos e de ações conscientes sobre o mundo, a pesquisa tem como objeto de estudo a formação político-pedagógica dos professores da Rede Municipal de Ensino de Limoeiro do Norte, que está associado à atual conjuntura da política brasileira, neoliberal e desencadeadora de ameaças à escola e ao trabalho docente, bem como de inquietações, práticas e resistências, construídas em diferentes âmbitos da sociabilidade docente.

Na perspectiva de buscarmos respostas que ajudem a compor a amplitude que a problemática requer, traçamos como objetivo central desta investigação: Compreender os elementos políticos, pedagógicos e práticas político-educativas que compõem a formação dos(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Limoeiro do Norte, enquanto sujeitos coletivos e de lutas em defesa do magistério. E como desdobramentos mais detalhados desta missão, delineamos alguns objetivos específicos: Discutir a relação do trabalho e da formação docente com a política educacional brasileira contemporânea; Identificar condições e desafios do trabalho docente, como também da consciência gestada sobre o exercício profissional e refletir a consciência coletiva que se gesta no meio docente, associadas às lutas políticas que a categoria participa.

A fundamentação teórica colabora com o desvelamento do fenômeno em análise, a partir da apreensão do movimento real e contraditório entre suas categorias, neste objeto de estudo especificamente: a Formação Político-Pedagógica, a Consciência, o Trabalho, o Desenvolvimento Profissional e a Proletarização Docente.

Além da Introdução, a pesquisa está estruturada em mais 4 seções subsequentes. A consciência e a práxis coletiva como expressão de uma formação política e pedagógica compõe a seção dois, onde refletimos sobre várias denominações para a consciência coletiva, que podendo ser de classe, pode ter a gradação de em si e para si, sempre intrínsecas aos processos de alienação, fetichismo e reificação do trabalhador, obtendo também a materialidade da Consciência Real e Consciência Possível, também como elementos constituintes da consciência coletiva. Continuando com uma associação dos supracitados conceitos aos elementos que compõem a formação político-pedagógica, a práxis político-educativa, que propiciam uma conscientização de docentes. Assim, consideraremos o conceito marxista de práxis e o freireano de prática pedagógica, revestido do sentido transformador da educação.

A seção três busca abrir um debate em cima do conjunto de medidas, leis e propostas educacionais associadas à perspectiva ultraliberal, que incidem sobre a formação e o trabalho docente, partindo do entendimento que a formação docente é

um constitutivo que vai além das teorias e que incidem sobre os professores diversos elementos que os tornam sujeitos de ação consciente sobre o mundo. E, por ser um profissional circundado de todo esse complexo, o professor se constitui como uma possibilidade de mudanças ao projeto de sociedade que está secularmente posto e imposto. Nessa seção, discute-se ainda o trabalho, o desenvolvimento profissional e a proletarização docente, como também apresenta uma síntese teórica, que incorpora uma análise dos conceitos de professoralidade, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo na esteira do desenvolvimento profissional docente, seguido de uma inquirição da proletarização docente.

E na seção quatro, evidenciamos as falas dos docentes de Limoeiro do Norte, desenhando sua visão de consciência e prática, dentro do espectro da sua formação político-pedagógica. Logo em seguida, as Considerações Finais.

Aporte teórico-metodológico

Em termos metodológicos, é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, descritiva e analítica, que está estruturada sobre procedimentos que associam a produção de dados por meio do Levantamento Bibliográfico, do Exame Documental e do Trabalho de Campo. Orientada pela perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético, a pesquisa se constrói a partir do contato direto com o objeto de estudo, a Formação político-pedagógica de professores em Limoeiro do Norte.

Selecionamos uma amostragem composta por seis indivíduos sociais de significativa vinculação com o problema investigado, dentro de um universo de 235 professores efetivos, que compõem a Rede Municipal de Ensino de Limoeiro do Norte, sendo cinco professoras e um professor, com idades que variam entre 45 e 55 anos, onde três atuam em escolas de diferentes comunidades da zona rural limoieirense e três em escolas de diferentes bairros da cidade. Como também o nível de ensino em que atuam: Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) e seus níveis de formação, que se estendem do Nível Médio – Curso Normal / Pedagógico, licenciaturas em Pedagogia e disciplinas específicas, até a pós-gradua-

ção lato ou stricto sensu, que aqui serão apresentados com nomes fictícios. O critério de seleção permite tecer uma amostra do todo e perceber diferentes pontos de vista de suas realidades sociais e profissionais.

O levantamento bibliográfico se deu na biblioteca da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), nos Catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE); nos sites: do Ministério da Educação (MEC), da Câmara Federal, do Senado Federal, da Câmara Municipal de Limoeiro do Norte; como também a partir do acervo bibliográfico de professores(as) e amigos(as).

A pesquisa documental adotada compõe-se de fontes primárias e secundárias. Sendo as fontes primárias, as que nunca foram analisadas, como é o caso da Lei N° 1.218/2005 do Plano Municipal de Educação de Limoeiro do Norte – CE (PMELN); a Lei N° 1.491/2009 que institui o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública do Município de Limoeiro do Norte – CE (PCR); material pedagógico de formação de professores(as), dentre eles, os de natureza teórica, e os didáticos direcionados pela tríade formativa das instituições: SEDUC, CREDE e SEMEB, como também usamos de documentos do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Limoeiro do Norte (SINTSEN) e do Conselho Municipal de Educação de Limoeiro do Norte. Enquanto as fontes secundárias, ou seja, que já passaram por algum tratamento analítico e se colocam na situação de referencial teórico, como é o caso da Lei N° 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei N° 13.005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (NOVO FUNDEB), na forma de Lei N° 14.113/2020.

Usamos o Celular Motorola para a gravação e a descrição das falas dos sujeitos e o Diário de Campo para registros de dados, tudo abordado com criterioso zelo ético. As observações participativas foram realizadas nas formações pedagógicas dos(as) professores(as) sob a orientação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 10) e da Secretaria Municipal de Educação Básica de Limoeiro do Norte (SEMEB). Ademais, observamos reuniões e tratativas do Conselho Municipal de Educação de Limoeiro do Norte (COMEL) e a partir do SINTSEM (Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Limoeiro do Norte) através de reuniões e assembleias que ocorreram no decorrer desta pesquisa. Optamos pela entrevista individual e semiestruturada, que se materializa

com formulações prévias das perguntas, mas, que podem ser direcionadas, tendo como alvo, revelações que configurem o formato mais fidedigno da realidade.

Após a pesquisa de campo, recorreremos à proposta dialética para a análise dos dados, mediante a luz do referencial teórico, dos materiais pedagógicos e legislativos, onde alcançamos um desenho da formação política-pedagógica de professores de Limoeiro do Norte.

Solicitamos dos participantes que assinassem a um termo de livre esclarecimento autorizando a publicação de suas falas, porém sem identificar suas identidades. Em caso de autorização, o sujeito concede entrevistas, sendo respeitada sua identidade, pois os dados pessoais não serão expostos ao longo do texto, assim a identidade do entrevistado é preservada.

Resultados e discussões

A pesquisa revela a necessidade de uma perspectiva mais crítica e ampla na formação político-pedagógica destes(as) docentes(as), e que para suplantiar este lacunoso processo, buscam espaços como a Universidade e o Sindicato, que é considerado protagonista nesta formação. O que pode ser constatado a partir de falas com a de Gilda "Não acredito na escola sem partido, na neutralidade. O professor é um ser político, somos cidadãos e devemos de ter uma posição política em relação ao mundo, e isso reflete na prática pedagógica", que encontra apoio em Oliveira (2018), a partir das bases gramscianas, quando descreve que os indivíduos iniciam sua formação política, ao lutar contra as condições de alienação em que estão inseridos e passam a se reconhecer como sujeitos pertencentes a uma das duas forças hegemônicas.

A fragmentada formação docente revela o fazer pedagógico do oprimido e o fazer pedagógico do opressor, quando se nega a uma formação mais ampla, reflexiva e crítica. Como sujeitos históricos, devemos estar atentos aos passos necessários a uma formação emancipadora, que transpassa o processo de ingenuidade e alienação, que formate um educador progressista. Reflexão que referenda o pensamento da professora Gilda "A formação política complementa a pedagógica. Tenho minha prática pedagógica embasada na política, na ética, nos valores".

Verificamos que três leis municipais regem o magistério limoeirense: o Regimento dos Servidores Públicos Municipais, o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério e o Plano Municipal de Educação. Com também que a política educacional brasileira instrumentaliza a formação e o trabalho docente seguindo os objetivos do capital. Logo, o sentido de política notificado no coletivo apresenta aproximações ao que se refere a direitos e deveres, além da diferença entre uma política crítica e uma política partidária e lobbyista. Nesse sentido, segundo Fernandes (2019), a política por muito tempo foi privilégio das classes dominantes, que muito se organizam pela manutenção do seu status quo. Por isso, se faz mister um processo educativo emancipador que colabore na formação dos seres, e, nesta posição política, contamos com o professor, e para isso não basta uma pitada de sociologia, de filosofia, de política educacional e até mesmo de didática, é impreterível um estudo profundo sobre a transformação radical da sociedade, o que o referido autor suplica ao magistério.

De acordo com Fernandes (2019), o(a) professor(a) precisa fundir o seu papel como educador cidadão dentro e fora da escola, não podendo está atrelado à classe dominante; longe disso, precisa-se que a docência apresente entendimento de classe, para assim representá-la de forma consciente. Como sujeito histórico, partícipe e ativo, o professorado deve mediar sua prática educativa em busca da libertação dos oprimidos, como fez e nos ensinou Paulo Freire, quando não apenas ensinou as letras e as palavras, e sim a conscientização política dada ao contexto social de educandos(as), de forma que não existe pedagogia neutra, o(a) docente, a partir de sua prática, serve a uma das ideologias, seja, a da libertação, por meio de um diálogo conscientizador, ou a ideologia reprodutivista, para a qual o fato de silenciar perante as injustiças sociais já corrobora com a manutenção deste status quo, o que torna imperiosa a necessidade de uma formação docente que atravesse a política crítica e transformadora.

A rotina extenuante, a pressão por resultados, a ambivalência entre o desenvolvimento profissional e a proletarização submetem as condições do trabalho destes(as) docentes, que tem como refrigério o horário de Planejamento e o Plano de Cargos e Salários, cuja implantação é atribuída à força sindical. Os maiores desafios enfrentados por este corpo docente é não perder os direitos já adquiridos, como também conseguir outros: condições dignas de trabalho, material adequado e suficiente, melhor estrutura física para as escolas, mais incentivo e condições de vínculo com a academia materializado em formações stricto sensu.

O professor Franco, reclama por mais incentivo e vínculo com a academia, formatando uma rede de apoio à formação stricto sensu para o magistério limoeirense. Sobre esse aspecto, registra-

mos, a partir de nossa pesquisa documental, o direito assegurado no Plano de Cargos e Carreiras à licença para cursar especializações *stricto sensu*, e de nossas observações no campo da pesquisa, fizemos testemunho presencial, do início de uma tratativa que intensifica o vínculo entre esta Rede Municipal de Ensino e a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), mais precisamente com o Mestrado Acadêmico e Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), incentivando e instituindo uma ampla formação docente continuada, que deve ser gestada pelo sistema público, por meio dos governos federal, estadual, municipal, de forma, que assegurem recursos e estrutura para sua prática e vinculem essa formação aos planos de carreira.

A partir do exposto, compreendemos que todas as ações reivindicatórias pelo reconhecimento do profissionalismo docente são formas de resistência à sua proletarização, de maneira que o reconhecimento desses desafios já se impõe como um mecanismo. Em relação, Enguita (1991) relembra a mudança de paradigmas que vem passando à categoria docente, que antes se entendia como trabalhadores do ensino, discutiam o caráter da sua classe e sua função como produtiva ou improdutiva, enquanto hoje suas pautas rodeiam o profissionalismo, a dignificação profissional docente.

As revelações apontam que a consciência de classe dos/as professores/as de Limoeiro está em construção, uma vez que a categoria se divide entre os que enfrentam as lutas, os que pouco participam e os que não interagem de forma alguma, como afirma a professora Celeste: "É um grupo heterogêneo, temos professores em Limoeiro que se destacam na luta, outros não se manifestam muito, mas também colaboram e tem os que nunca colaboram, nem com sua opinião. Estamos em processo de construção da consciência". Para a expansão desta consciência, os próprios pares propõem reflexões sobre: o trabalho, direitos, deveres e sentimento de coletividade. Alguns alegam ao sindicato as manifestações conscientes, como também consideram a necessidade de lutas por causas mais amplas. Notificaram, ainda, que a falta de consciência política, ou seja, o desconhecimento da nossa força, evoca o medo e distancia alguns professores dos movimentos coletivos.

A reflexão acima está atrelada aos achados sobre a consciência coletiva que se gesta entre o professorado da Rede Pública Municipal de Ensino de Limoeiro do Norte, que nos revelam um alargamento no processo de consciência de classe, que se dá, mediante a passagem da Consciência de Classe Em Si, em direção a Consciência de Classe Para Si, ou seja, saindo do estágio dos objetivos pessoais para o coletivo, claro que apresentando as lacunas típicas do processo de quem está rompendo o estado de alienação, um permanente gerúndio no estágio de conscientização, anexada à uma ascendente politização.

Considerações finais

A pesquisa indica a importância e a necessidade de uma prática formativa político-pedagógica de professores, mediante suas reverberações sociais e políticas, o que se entrelaça fortemente com o escopo do Grupo EDUCAS. Certa de não termos esgotados as descobertas sobre o tema em questão, esperamos que nosso trabalho contribua com o referencial que condensa a formação docente, e de forma mais especializada a formação político-pedagógica; mais ainda, que tenhamos conseguido iluminar a fulcral importância do seu papel no processo de emancipação social, que parte de uma educação que liberta por meio de conhecimentos amplos e críticos, o que é fortemente iluminado pelo escopo do Grupo EDUCAS. E que, as lacunas aqui deixadas sirvam de inquietação para futuros estudos acadêmicos, intensificando, assim, a corrente da politização do magistério.

Referências

ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n° 4, p. 41-61, 1991.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. Desenvolvimento profissional de professores da educação básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n° 3, p. 123-140, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. 10^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O capital – crítica a economia política**. 16^a. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

MENDES, José Ernandi. O trabalho na docência. *In*: ARRAIS NETO, Eneas; PINA, Manuel José; FELISMINO, Sandra Cordeiro (Orgs.). **Trabalho e Educação face à crise Global do Capitalismo**. Fortaleza: LCR, 2002.

OLIVEIRA, Thiago Chagas. Gramsci e a formação política da classe trabalhadora: a dimensão pedagógica da Revolução Russa. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 3, n. 3, 33–42, 2018.

CONTRIBUIÇÕES DO TABULEIRO DE XADREZ NAS OPERAÇÕES ARITMÉTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

CONTRIBUTIONS OF THE CHESSBOARD IN ARITHMETIC OPERATIONS TO THE TRAINING OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS

Jeniffer Pires de Almeida³⁹⁹

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática – GPEHM

Resumo

Com a expansão das pesquisas relacionadas à formação de professores, diversos grupos de pesquisas têm sido constituídos para investigar diferentes temáticas acerca desse tema. Dentre eles, encontra-se o Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM), vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), que, dentre seus eixos de investigação, possui a linha de pesquisa intitulada História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática. Nesse sentido, esse estudo aborda as contribuições, para a formação de professores, de um recurso advindo da história da matemática, estando inserido na linha mencionada. O recurso em questão é o instrumento matemático Tabuleiro de Xadrez, descrito no tratado *Rabdologiae*, publicado em 1617, de autoria de John Napier (1550-1617). Desse modo, tem-se como objetivo apresentar as possibilidades do Tabuleiro de Xadrez de John Napier para a formação inicial de professores que ensinam matemática acerca das operações aritméticas. Para isso, é utilizada uma abordagem qualitativa alinhada a procedimentos da pesquisa documental, na qual o documento utilizado é o tratado *Rabdologiae*, escrito em latim, e uma tradução desse texto em inglês. Com isso, foi possível explicar, brevemente, acerca do instrumento Tabuleiro de Xadrez e destacar três contribuições para a formação de professores que ensinam matemática, sendo elas: novos significados para os algoritmos operatórios, novos significados para as propriedades das operações aritmética e o contato com a história da matemática e com instrumentos históricos. Em suma, conclui-se que as pesquisas conduzidas no âmbito da linha de pesquisa destacada, utilizando recursos históricos, entre eles o Tabuleiro de Xadrez, podem contribuir com a formação do professor que ensina matemática, estimulando reflexões conceituais.

Palavras-chave: Formação do professor. Instrumento Matemático. História da Matemática.

Abstract

With the expansion of research related to teacher training, various research groups have been set up to investigate different topics on this theme. Among them is the Research Group on Education and History of Mathematics (GPEHM), linked to the State University of Ceará (UECE), which, among its lines of research, has a research line entitled History of Mathematics and Mathematics Teacher Training. In this sense, this study addresses the contributions of a resource from the history of mathematics to teacher training, and is part of the aforementioned line of research. The resource in question is the mathematical instrument Chessboard, described in the treatise *Rabdologiae*, published in 1617 by John Napier (1550-1617). The aim is to present the possibilities of John Napier's Chessboard for the initial training of teachers who teach mathematics about arithmetic operations. To this end, a qualitative approach aligned with documentary research procedures is used, in which the document used is the treatise *Rabdologiae*, written in Latin, and a translation of this text into English. With this, it was possible to briefly explain the Chessboard instrument and highlight three contributions to the training of teachers who teach mathematics: new meanings for operative algorithms, new meanings for the properties of arithmetic operations and contact with the history of mathematics and historical instruments. In short, it can be concluded that research conducted within the scope of the research line highlighted, using historical resources, including the Chessboard, can contribute to the training of teachers who teach mathematics, stimulating conceptual reflections.

Keywords: Teacher training. Mathematical instrument. History of Mathematics.

399 Jeniffer Pires de Almeida, ORCID: 0000-0001-5532-8933. Universidade Estadual do Ceará; Centro de Educação; Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática Mestra pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Contribuição de autoria: Pesquisa, Metodologia e Redação do Manuscrito Original. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8756138823848078>
E-mail: jenpiresdealmeida@gmail.com

Introdução

Ao observar em nível nacional, é crescente o número de grupos de pesquisas que investigam a formação de professores, adotando diferentes correntes teóricas e pressupostos epistemológicos. Nesse sentido, ao estudar tais grupos, especificamente nordestinos, Farias, Guimarães e Moura (2020, p. 314) constata que “há uma nítida heterogeneidade nos focos de estudos sobre a formação de professores nos grupos de pesquisa do Nordeste”.

Dessa forma, encontra-se, no escopo dessa ampla gama de focos de estudos mencionada pelas autoras, as pesquisas relacionadas com a História da Matemática e suas contribuições para a formação inicial e continuada do professor que ensina matemática. Acerca dos estudos nessa temática, destaca-se um grupo cearense, vinculado à Universidade Estadual do Ceará (UECE), intitulado como Grupo de Pesquisa em Educação e História da Matemática (GPEHM).

Consultando o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), verifica-se que o GPEHM possui uma linha de pesquisa intitulada *História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática*, que tem como objetivo *ampliar os estudos sobre a História da Matemática na formação inicial e continuada do professor*.

Nesse sentido, essa pesquisa está inserida dentro do objetivo proposto por essa linha de investigação, utilizando um recurso advindo da História da Matemática como um mobilizador para propostas que visam a melhoria da formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática.

O recurso em questão é intitulado como Tabuleiro de Xadrez, de autoria do estudioso escocês das matemáticas John Napier (1550 – 1617), sendo caracterizado como um instrumento matemático, isso é, um aparato ou ferramenta utilizado com a finalidade de medir ou calcular. Por meio desse instrumento, podemos realizar as operações aritméticas – adição, subtração, multiplicação e divisão – por meio da movimentação de contadores em um tabuleiro quadriculado.

Desse modo, esse estudo tem o objetivo de apresentar as possibilidades do Tabuleiro de Xadrez de John Napier para a formação inicial de professores que ensinam matemática acerca das operações aritméticas. Para isso, utiliza-se uma metodologia qualitativa alinhada a uma pesquisa documental, utilizando o texto original, intitulado como *Rabdologiae* (1617), como fonte primária para coleta de dados.

Além disso, faz-se uso da concepção de Interface entre História e Ensino de Matemática, proposta por Saito e Dias (2013), que pode ser entendida como uma forma de posicionamento em relação aos conhecimentos matemáticos construídos historicamente e suas possíveis articulações com a prática docente e a formação de professores.

Assim, essa pesquisa está dividida em cinco seções. A primeira é essa introdução, na qual apresenta-se a temática discutida e o objetivo geral. Na segunda, trata-se da metodologia utilizada no estudo. Na terceira, realiza-se um panorama acerca das operações aritméticas no contexto da formação inicial de professores que ensinam matemática. Já na quarta seção, é apresentado o instrumento matemático Tabuleiro de Xadrez e suas potencialidades quanto as operações aritméticas para a formação inicial de professores. Por fim, a quinta seção faz uma síntese do que foi exibido e ressalta a importância desse estudo no escopo da linha de pesquisa do GPEHM.

Metodologia do estudo

Para a delimitação do percurso metodológico adotado, utiliza-se nesse texto duas das classificações metodológicas apontadas por Prodanov e Freitas (2013), sendo elas quanto à abordagem do problema e quanto aos procedimentos técnicos utilizados.

Em relação à abordagem, tem-se uma pesquisa qualitativa, que “[...] engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões” (Bicudo, 2018, p. 116). A escolha por essa abordagem ocorreu devido às características das pesquisas educacionais, em especial em formação de professores, que priorizam os dados categóricos ao invés de numéricos.

Quanto aos procedimentos técnicos, esse estudo classifica-se como uma pesquisa documental, que “recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6). Nessa pesquisa, a fonte primária utilizada para a coleta de dados foi o tratado aritmético *Rabdologiae*, escrito por John Napier e publicado a primeira vez em 1617.

Como esse documento foi escrito e publicado em latim, optou-se pela utilização de uma tradução em inglês, republicada em 2017, por Rice, Gonzáles-Velasco, Corrigan, em um compêndio com outras obras de John Napier. De todo modo, considera-se ainda que foi utilizada uma fonte primária e original, valendo-se para isso da concepção de Silva (2018, p. 40), na qual, “para o educador matemático, é possível considerar um documento original traduzido, dependendo da sua intencionalidade”.

Desse modo, utilizando dessa abordagem e desse procedimento, foi possível levantar alguns aspectos matemáticos, em especial aritméticos, do instrumento Tabuleiro de Xadrez que podem ser aproveitados, na perspectiva da Interface entre História e Ensino de Matemática, para a promoção de ações que visem a melhoria da formação inicial de professores que ensinam matemática.

As operações aritméticas na formação inicial de professores

As operações aritméticas são os conteúdos matemáticos que estão presentes ao longo de todo o currículo escolar, sendo a base para a compreensão dos aspectos que envolvem a disciplina de Matemática, conforme pode ser visualizado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). No entanto, as dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem ainda estão presentes nos diferentes níveis da educação.

Dentre as razões que permeiam esses desafios, pode-se citar o modo como essas operações são ensinadas, isto é, por um processo que ainda é centrado na apresentação e memorização de algoritmos, os quais, muitas vezes, são transmitidos de forma mecânica, como uma estratégia única e sem a atribuição de seus significados, com o único objetivo de conduzir a *resposta correta*, desconsiderando a compreensão de seus processos.

Com base nisso, tem-se que uma das formas de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem das operações aritméticas seria o incentivo, por parte dos professores que ensinam matemática, à reflexão dos alunos sobre os conceitos que envolvem essas operações. Porém, para que isso ocorra, é necessária uma atenção voltada para a própria formação desses profissionais, visto que muitas vezes não há uma compreensão, por parte deles, dos significados que envolvem as operações aritméticas.

Diante disso, é importante destacar as problemáticas que envolvem a formação inicial de professores dos diferentes níveis da Educação Básica. Em relação aos professores dos Anos Iniciais, responsáveis pelo primeiro contato dos estudantes com as operações aritméticas, tem-se que, em muitos casos, as inseguranças desses profissionais quanto ao ensino de Matemática contribuem para a reprodução de ações visualizadas e aprendidas tanto em seu processo formativo básico como superior (Megid, Fiorentini, 2011).

Essas inseguranças podem estar relacionadas a diferentes aspectos, como por exemplo a aversão de alguns profissionais à Matemática, a ampla atuação desses professores, como foco na alfabetização, colocando muitas vezes a Matemática em segundo plano, e o baixo número de disciplinas matemáticas em suas formações iniciais (Gualberto, Almeida, 2010).

No que se refere aos professores de Matemática, responsáveis pelos conteúdos matemáticos nos demais anos da Educação Básica, as problemáticas que envolvem o ensino das operações aritméticas são ainda mais presentes, pois, o seu processo de formação inicial tende a desconsiderar a realidade escolar na discussão dos significados e propriedades dessas operações.

Em outras palavras, tanto na formação desses profissionais como em seu magistério, espera-se que os conceitos que envolvem os processos operatórios estejam consolidados, logo, essas operações são ensinadas e recebidas com base em formalidades axiomáticas, a qual, segundo Moreira e David (2005, p. 58), “é, sem dúvida, uma forma importante de organizar e sistematizar o conhecimento matemático, mas serve a propósitos que, muitas vezes, se chocam com os pedagógicos”.

Assim, por considerar que o ensino das operações aritméticas são responsabilidades somente dos professores pedagogos, nos Anos Iniciais, os conceitos dessas operações não são tão evidenciados na formação de licenciandos em Matemática, sendo apresentados somente com base em teoremas e demonstrações matemáticas. Essas questões acabam gerando dificuldades tanto no ensino das operações aritméticas como na compreensão por parte dos próprios professores acerca desse conteúdo.

Baseado no exposto, tem-se que as discussões que envolvem as operações aritméticas são essenciais na formação de professores que ensinam Matemática nos diferentes níveis da Educação Básica, visto que, “do ponto de vista da aprendizagem escolar, a aritmética dos naturais é um tema

complexo, cuja apreensão, em níveis considerados satisfatórios, não se esgota no processo que se desenvolve ao longo das séries iniciais" (Moreira, David, 2005, p. 53).

Com isso, dentre as pesquisas desenvolvidas pelos GPEHM que buscam estratégias que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, destacamos aquelas que relatam a construção de uma Interface entre História e Ensino de Matemática, buscando, na História, recursos pelos quais sejam possíveis levantar discussões sobre o processo da construção do conhecimento matemático (Saito; Dias, 2013).

Assim, através dessa proposta, é possível analisar as diferentes interpretações e manipulações das operações aritméticas, construindo reflexões sobre os conceitos que as envolvem o que, na maioria das vezes, não são evidentes em seu ensino. Portanto, a partir dessa articulação, essas questões podem ser exploradas através de diferentes recursos, entre eles os instrumentos matemáticos.

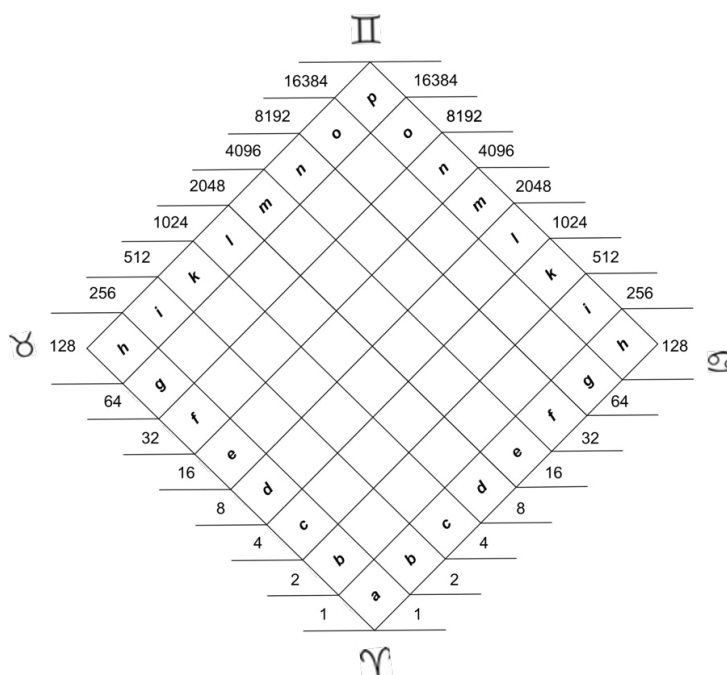
Nesse sentido, é fundamental que essa perspectiva adentre principalmente a formação de professores, uma vez que proporcionar uma boa formação docente é essencial para que se estabeleça uma relação entre os conhecimentos adquiridos e a experiência profissional, pois, para que haja um ensino de qualidade, deve-se, inicialmente, ter uma atenção com a formação daqueles que são essenciais nesse processo.

Portanto, esse estudo tem como foco uma breve apresentação das possíveis contribuições advindas da utilização do instrumento matemático Tabuleiro de Xadrez, quanto as operações aritméticas, para a formação de professores que ensinam matemática. Além disso, ressalta-se que não é objetivo desse estudo discutir de forma aprofundada as questões envolvidas na construção e manipulação de tal instrumento, podendo ser essas verificadas no estudo realizado por Almeida e Pereira (2020, 2021, 2023).

O Tabuleiro de Xadrez e as operações aritméticas para a formação docente

Nessa seção busca-se explicar, de forma breve, acerca do Tabuleiro de Xadrez de John Napier (Figura 1), um dos instrumentos matemáticos estudado pelo GPEHM no escopo da linha *História da Matemática e a Formação do Professor de Matemática*. Nesse sentido, a partir da utilização desse instrumento é possível levantar três principais aspectos que favorecem a ressignificação dos conceitos que envolvem as operações aritméticas para a formação e o fazer docente.

Figura 1 – Modelo do Tabuleiro de Xadrez de John Napier



Fonte: elaboração própria (2024).

Inicialmente, é importante ressaltar que o Tabuleiro de Xadrez é um recurso matemático que foi desenvolvido por John Napier, entre os séculos XVI e XVII, com a finalidade de facilitar o cálculo das operações aritméticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) em seu contexto. Esse artefato histórico tem sua descrição apresentada no tratado *Rabdologiae* (1617), juntamente com outros dois instrumentos matemáticos, as Barras de Calcular e o *Promptuario* (Napier, 2017).

Para execução dos cálculos no Tabuleiro de Xadrez, o autor elabora um método denominado como Aritmética Local, no qual as operações são realizadas com base em movimentações de contadores (ou peças) sobre o tabuleiro, a partir de números dispostos nele.

Diante disso, o primeiro ponto a se destacar é que a manipulação e estudo com esse instrumento é potencialmente didático para dar significados aos algoritmos operatórios, podendo ser visualizado diferentes pontos que envolvem a compreensão de seu processo.

Ressalta-se que um *algoritmo* é definido como um "conjunto de regras bem definidas para resolver um problema (usualmente num número finito de passos" (Porto Editora, 2013, p. 459). No caso do Tabuleiro de Xadrez, o algoritmo é realizado com base nas regras estabelecidas pelo método Aritmética Local de John Napier. Dessa forma, o entendimento dos algoritmos utilizados nas operações aritméticas é um dos fatores mais significativos no processo de aprendizagem desse conteúdo, estando também envolvido em diversas problemáticas no processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo.

No entanto, na prática docente, os *algoritmos usuais* são, na maioria dos casos, o único a ser apresentado ao longo da Educação Básica. Uma das razões que envolve essa problemática está relacionada ao fato de que muitos professores que ensinam Matemática não conhecem os conceitos incorporados aos algoritmos e, portanto, também não sabem explicá-los aos alunos (Ribeiro, 2009).

Dessa forma, o instrumento matemático Tabuleiro de Xadrez, com base do algoritmo da Aritmética de Localização incorporado a ele, contribui para dar significado aos algoritmos, no sentido de estabelecê-lo como um conjunto de regras que não é única para as operações, a partir da compreensão de que, ao longo da História da Matemática, diferentes algoritmos foram desenvolvidos e utilizados para o cálculo das operações aritméticas, entre eles aquele realizado no instrumento matemático em questão.

Em concordância com isso, tem-se também que, por meio dos algoritmos usuais, alguns conceitos, muitas vezes tomados como triviais, não são óbvios de perceber, como por exemplo as propriedades presentes nas operações. Tais conceitos são evidenciadas em cada processo que envolve a manipulação do Tabuleiro de Xadrez, com base em um algoritmo diferente do usual. Além disso, é importante ressaltar uma das características fundamentais no tabuleiro, que os números utilizados nele diferem dos utilizados usualmente, o que contribui também para a reflexão em torno das concepções que envolvem o próprio sistema decimal.

Portanto, a segunda contribuição que a manipulação do Tabuleiro de Xadrez de John Napier apresenta para o saber e fazer docente é a atribuição de um significado, visível, as propriedades das operações, as quais não dependem de uma base e algoritmo específico, fator que não é ressaltado na formação inicial de professores que ensinam matemática.

Por fim, o último aspecto está relacionado ao próprio contato de professores em formação com recursos matemáticos advindos da História, como o Tabuleiro de Xadrez de John Napier, sendo essa uma das principais contribuições promovidas pelos estudos realizados pelo GPEHM.

A partir disso, o Tabuleiro de Xadrez pode ser visto como um instrumento potencialmente didático para o estudo das operações aritméticas, contribuindo tanto na própria aprendizagem dos professores que ensinam matemática como para auxiliar no fazer docente, uma vez que, por meio dele, é possível orientar atividades, com uma determinada intencionalidade, considerando não só o conteúdo, mas suas justificativas contextuais.

Considerações finais

Apoiado na discussão realizada, percebe-se que os estudos realizados pelo GPEHM com recursos históricos, entre eles o Tabuleiro de Xadrez, podem contribuir para levantar reflexões conceituais e interpretativas sobre um determinado conteúdo, nesse caso aquelas em torno das operações aritméticas, sendo possível observar potencialidades didáticas que emergem de seus processos

Além disso, esses estudos auxiliam principalmente na compreensão do conteúdo, em particular por meio da utilização do Tabuleiro de Xadrez, pode-se favorecer tanto o processo de aprendizagem das operações aritméticas, por atribuir uma nova visualização aos significados que envol-

vem essa operação, como também, auxiliar o próprio de ensino desse conteúdo, sendo um recurso potencialmente didático para o saber e fazer docente.

Portanto, pode-se ressaltar as diversas contribuições dos estudos com artefatos históricos para a formação de professores que ensinam matemática, a partir da proposta de Interface entre História da Matemática e Ensino, sendo um os interesses do GPEHM se consolidar como umas das principais referências nessa perspectiva no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Jeniffer Pires de; PEREIRA, Ana Carolina Costa. A Aritmética de Localização de John Napier para a multiplicação. **Revista História da Matemática para Professores**, [S. l.], v. 6, n° 2, p. 43–56, 2020.

ALMEIDA, Jeniffer Pires de; PEREIRA, Ana Carolina Costa. A matemática presente nas conversões de números nas barras da Aritmética de Localização. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, [S. l.], v. 8, n° 23, p. 691–706, 2021.

ALMEIDA, Jeniffer Pires de; PEREIRA, Ana Carolina Costa. Conceitos matemáticos na graduação numérica do instrumento Tabuleiro de Xadrez de John Napier com base em uma prática universitária. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 8, n° 2, p. e1022, 1–10, 2023.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Cap. 4. p. 111 – 124.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; GUIMARAES, Marilia Duarte; MOURA, Ingrid Louback de Castro. Grupos de pesquisa que investigam a formação de professores no Nordeste: quem são, o que produzem e como produzem. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 16, n° 43, p. 297-318, 1 dez. 2020.

GUALBERTO, Priscila Mara de Araujo; ALMEIDA, Rafael. Formação de professores das Séries Iniciais: algumas considerações sobre a formação matemática e a formação dos professores das Licenciaturas em Pedagogia. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 12, n° 2, p. 287–308, 2010.

MEGID, Maria; FIORENTINI, Dario. Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. **Revista Interações**, 18(7), 178-203, 2011.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista brasileira de educação**, n° 28, p. 59-61, 2005.

NAPIER, John. *Rabdologiae, Seu Numerationis Per Virgulas Libri Duo: cum appendice de expeditissimo Multiplicationes promptuario, quibus accessit e arithmeticea localis liber unus*. In: RICE, Brian; GONZÁLEZ-VELASCO, Enrique; CORRIGAN, Alexander. **The Life and Works of John Napier**. Cham: Springer, 2017. p. 652-749.

PORTO EDITORA (Ed.). **Grande Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora**. Porto: Porto Editora, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

RIBEIRO, Carlos Miguel. Conhecimento Matemático para Ensinar: uma experiência de formação de professores no caso da multiplicação de decimais. **Boletim de Educação Matemática**, v. 22, n° 34, p. 1-26, 2009.

SAITO, Fumikazu; DIAS, Marisa da Silva. Interface entre história da matemática e ensino: uma atividade desenvolvida com base num documento do século XVI. **Ciências & Educação** (Bauru), São Paulo, v. 19, n. 1, p. 89-111, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. L.], p. 1-15, jul. 2009.

SILVA, Isabelle Coelho. **Um estudo da incorporação de textos originais para a educação matemática: buscando critérios na articulação entre história e ensino**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2018.

UMA PRÁTICA DE EXTENSÃO SOBRE ELABORAÇÃO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS)

AN EXTENSION PRACTICE ON RESEARCH DEVELOPMENT IN EDUCATION: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR TEACHERS CONTINUING EDUCATION

Luiza Pompeu Prado Moreira Moreau⁴⁰⁰

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – GPTeFE

Priscila Bastos Braga dos Santos⁴⁰¹

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil
Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação – GPTeFE

Resumo

O trabalho tem como objetivo apresentar um projeto extensionista, que versa sobre a elaboração de pesquisa na educação, realizado pelo GPTeFE, da UFSCar-So. A pesquisa surgiu de questionamentos coletivos, realizados pelo GPTeFE, sobre os resultados positivos e significativos a cerca do número de participantes do curso de extensão que ingressaram no PPGEEd da UFSCar-So. Com o intuito de discutir os aspectos da formação continuada de professores (as) em consonância com o tripé ensino, pesquisa e extensão, buscou-se identificar os limites e as possibilidades dessa prática analisando os aspectos teórico-metodológicos do curso de extensão no contexto sócio-histórico em que se constituíram os processos de ensino e aprendizagem. Como parte da elaboração metodológica de caráter qualitativo e quantitativo da pesquisa, foram realizados: levantamento bibliográfico dos conteúdos ministrados e análise dos documentos referentes às fichas de cadastro e de avaliações do curso em 2018 e 2019. Como resultado, identificamos: formação e atuação dos alunos, provinha majoritariamente, das áreas da docência; elevada adesão ao curso por professores (as) que atuam na região atendida pela UFSCar-So e significativo número de egressos do curso aprovados em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Esses dados evidenciaram a importância dessa prática como *locus* que possibilita a formação continuada de professores no sentido de uma formação permanente, que não se finda na graduação e nos cursos de "capacitação", mas que visa à plena apropriação dos signos da ciência em defesa da indissociabilidade da unidade teórico-prática e da universidade pública como *locus* da formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Extensão. Projeto de pesquisa. Formação continuada.

Abstract

The project aims to present an extension project focusing on research development in education conducted by GPTeFE, from UFSCar-So. The research originated from collective inquiries conducted by GPTeFE, about the positive and significant results regarding the number of extension course participants who joined the PPGEEd at UFSCar-So. In order to discuss the aspects of continuing teacher training in line with the teaching, research and extension tripod, we sought to identify the limits and possibilities of this practice by analyzing the theoretical-methodological aspects of the extension course in the social context -history in which the teaching and learning processes were constituted. As part of the qualitative and quantitative methodological elaboration of the research, the following were carried out: bibliographical survey of the content taught and

400 **Luiza Pompeu Prado Moreira Moreau**, ORCID: 0000-0002-2818-0766. Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba; Centro de Ciências Humanas e Biológicas; Programa de Pós-Graduação em Educação Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-So). Atualmente é professora no Centro Paula Sousa (ETEC Edson Galvão – Itapetininga-SP), doutoranda no PPGEEd - UFSCar/So e integra os grupos de pesquisa GPTeFE e HISTEBR. Contribuição de autoria: atuou na concepção do estudo, na coleta de dados, análise e interpretação de dados e fez a revisão final. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7213550797039437> E-mail: luiza.ppm@gmail.com

401 **Priscila Bastos Braga dos Santos**, ORCID: 0000-0003-0331-311X. Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba; Centro de Ciências Humanas e Biológicas; Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é doutoranda no PPGEEd - UFSCar/So e integra o Grupo de Pesquisas Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE). Contribuição de autoria: colaborou com a organização e análise da pesquisa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5241281800458677> E-mail: priscilabragast@gmail.com

analysis of documents referring to registration forms and course evaluations in 2018 and 2019. As a result, we identified: training and performance of students, came mostly from teaching areas; high adherence to the course by professors who work in the region served by UFSCar-So and a significant number of course graduates approved in stricto sensu Postgraduate Programs. These data highlighted the importance of this practice as a locus that enables the continued training of teachers in the sense of permanent training, which does not end with graduation and "training" courses, but which aims at the full appropriation of the signs of science in defense of inseparability of the theoretical-practical unit and the public university as the locus of initial and continued training.

Keywords: Extension. Research project. Continuing education.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE) do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba (PPGE-So), a partir das experiências provenientes do oferecimento do curso de extensão "Projeto de Pesquisa em Educação: Teoria e Prática". É importante frisar que o PPGE-So possui uma significativa inserção social na região metropolitana de Sorocaba, que abrange 27 municípios e aproximadamente 2,1 milhões de habitantes. Essa inserção se dá através de diversas parcerias com as redes de ensino, sindicatos e movimentos sociais e o desenvolvimento de atividades, cursos e materiais.

Essas ações visam promover o desenvolvimento social da região com a articulação da universidade e comunidade externa com vistas à colaboração para transformação social. O compromisso é de organizar propostas de formação que partam da prática social com objetivo de transformá-la por meio de ações educativas críticas e emancipatórias. Por isso, é imperativo marcar posição a respeito da compreensão da extensão como um dos pilares da universidade, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tendo em vista que:

A extensão universitária como princípio de aprendizagem e a práxis enquanto unidade teoria e prática, visa a emancipação e que pode ser alcançada pelas ações extensionistas, quando essas forem concebidas não apenas como atividade prática (KOCHHANN, 2021, p. 101).

No que diz respeito aos aspectos inerentes à formação de professores, essa ação integradora entre o saber e o fazer, resguarda a necessidade de partir da realidade, a fim de compreender as múltiplas determinações dos fenômenos na sua totalidade concreta. Não estando, estes, cristalizados nos aspectos empíricos vinculados exclusivamente à prática docente, mas na problematização dos elementos teórico-metodológicos que a sustentam, em um determinado contexto sócio-histórico, para transformá-la. A união e o permanente diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos da profissão de forma indissociável elaboram os processos de aprendizagem mediados por ações da universidade em contato com os ambientes educacionais. (ALVEZ; KOCHHANN; MODESTO, 2023).

Ademais, o "Projeto de Pesquisa em Educação: Teoria e Prática" como uma atividade extensionista, vinculada ao GPTeFE, articula docentes e discentes do PPGE-So, bem como profissionais da educação da rede pública e privada da região de Sorocaba/SP e alunos(as) de graduação da UFSCar e de outras IES da região que estão no último ano. O curso é coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Francisco Martins e ministrado em conjunto com mestrandos (as) e doutorandos (as) vinculadas ao GPTeFE e PPGE-So. Essa prática formativa atua na divulgação e difusão dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela universidade à comunidade externa, possibilitando a integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares.

Foram realizados encontros presenciais que visavam fornecer subsídios teóricos e práticos para que os (as) interessados (as) em elaborar projetos de pesquisa na área da educação pudessem fazê-lo de maneira sistematizada. Essa é uma atividade que vem sendo oferecida regularmente desde 2013, na UFSCar *campus* Sorocaba, sempre com grande demanda de inscritos. No entanto, a atividade teve uma pausa no período da pandemia de COVID-19, ocasionada pela disseminação do vírus SARS-CoV-2, retornando em 2023.

Ao longo do curso são abordadas e discutidas as bases para a elaboração e escrita do projeto de pesquisa dos participantes. A estrutura organizativa do curso compreende os elementos formativos para a elaboração de um projeto de pesquisa, a partir da sistematização processual indicada no livro "Introdução à pesquisa em educação" (MARTINS; GROppo, 2006). E ao final do curso, os participantes que

elaboraram seus próprios projetos de pesquisa podem entregá-los para que o grupo de docentes corrija e comente. Esse processo dialógico subsidia elementos da formação ligados ao desenvolvimento da pesquisa na educação, com o objetivo de socialização dos conhecimentos sistematizados na universidade, por meio do acesso e universalização da formação em todos os níveis e etapas, além de apresenta-se como elemento de mediação e apropriação da realidade objetiva na ação dialética do ensino.

Aporte teórico-metodológico

Considerando as repercussões positivas, verificadas nos documentos de avaliação dos cursos de extensão, nos anos de 2018 e 2019, sobre elaboração de pesquisa científica na educação, desenvolvido pelo GPTeFE, buscou-se, por meio de análise quantitativa e qualitativa, identificar o perfil dos alunos do curso e a quantidade de egressos que obtiveram êxito nos processos seletivos da pós-graduação *strictu sensu* em educação. Por meio do aporte teórico-metodológico de base dialética, a partir de Gadotti (1983), Frigotto (1991) e Paulo Netto (2011), objetivou-se construir um quadro que subsidiasse a identificação dos fatores constitutivos dessa prática de extensão como processo de formação continuada no âmbito da universidade pública.

Essa análise, está inserida no Eixo 2, e, busca a ampliação de uma agenda de investigação do GPTeFE, o qual trabalha com os elementos ontológicos fundantes das teorias educacionais. Portanto, são pesquisados os fenômenos educativos situados historicamente, a partir da análise dos princípios, finalidades, métodos, limites e possibilidades, tomando pela práxis reflexiva, os processos escolares e não escolares em diálogo com as ciências da educação. Ademais, a prática extensionista está articulada a formação de professores a partir da possibilidade de construção dos elementos estruturantes da pesquisa em educação.

Resultados e discussões

Esta seção apresenta dados referentes ao curso de extensão, seus participantes e os resultados obtidos após a realização do curso. Os dados foram obtidos através do Google Formulários utilizado para a inscrição no curso. As aprovações foram checadas através de pesquisa realizada na Plataforma Lattes para verificar quais estudantes inscritos no curso ingressaram em programas de pós-graduação *stricto sensu* após a sua participação no curso de extensão.

Os dados apresentados contemplam os questionários de inscrição nos anos de realização do curso de 2018 e 2019, que continham questões relativas às cidades de origem e às áreas de formação e atuação dos cursistas, por isso os gráficos com essas informações são relativos apenas a esses dois anos. No entanto, a partir de uma conferência entre os nomes dos inscritos no curso e a lista dos aprovados, em 2023, disponível no site do PPGEd – UFSCar/So, nos foi possível incluir mais esse indicativo no Quadro 1.

Quadro 1 - Dados do curso de extensão

Número/ Ano	2018	2019	2023
Inscritos	334	178	258
Selecionados	37	35	35
Aprovações PPGEd	13 (35%)	10 (28,6%)	6 (17,4%)

Fonte: Produto da pesquisa.

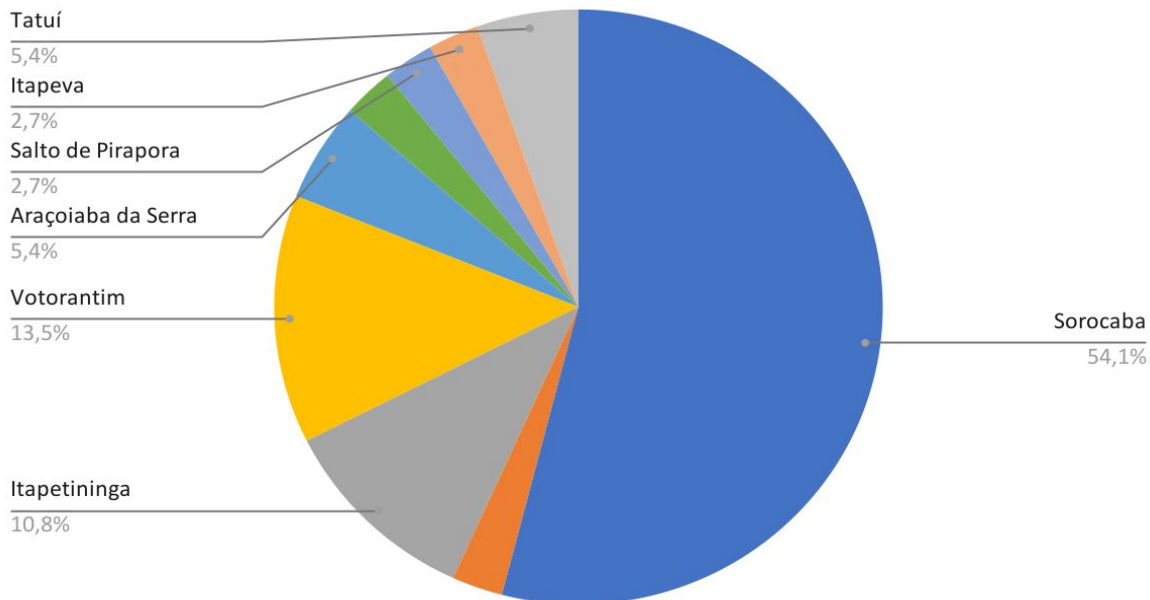
Devido a limitações relativas à capacidade física das salas de aula e ao perfil do curso, que visa uma atenção individualizada aos estudantes, a realização do curso obedeceu a critérios de inclusão pré-definidos, e, com isso, se limita a uma média de 35 alunos por turma. As aprovações dos alunos participantes do curso em programas de pós-graduação *stricto sensu* após a realização do curso de extensão têm sido constante e significativa com média de 27% de aprovações durante os três anos descritos no Quadro 1, o que representa aproximadamente 1/4 (um quarto) dos alunos selecionados para o curso.

Conforme explicitado anteriormente o curso de extensão do GPTeFE está vinculado ao PPGEd-So e com isso atende à região metropolitana de Sorocaba, que abrange 27 municípios e aproximadamente 2,1 milhões de habitantes. Em todas as edições do curso, que ocorre na UFSCar des-

de 2013, há uma expressiva quantidade de inscritos, assim como ocorre nos anos descritos abaixo nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 - Cidades dos selecionados para o curso de extensão 2018.

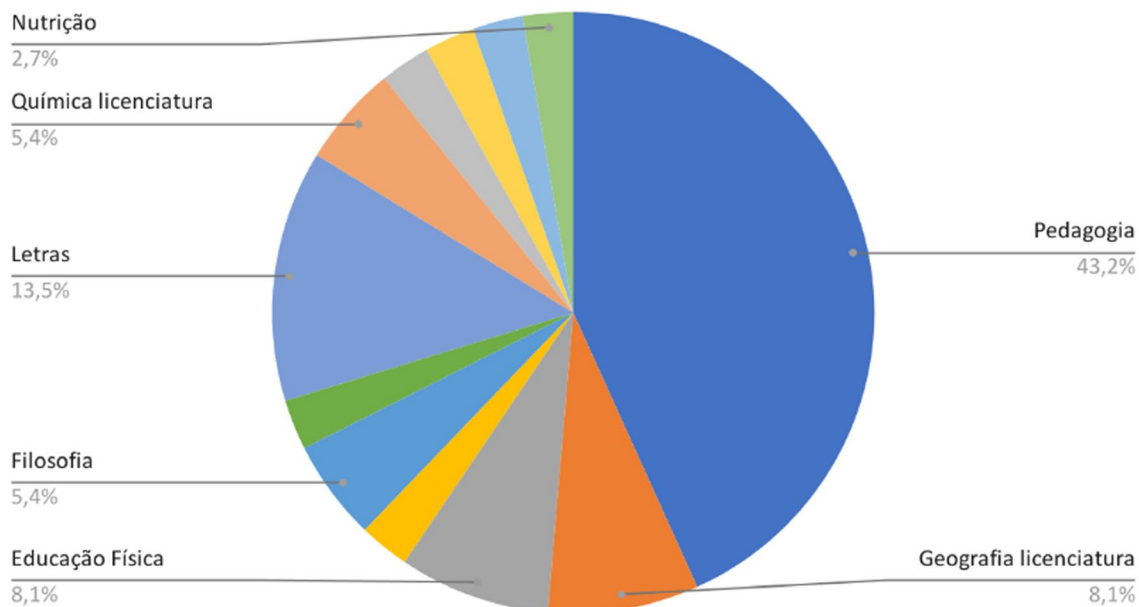
Cidade dos selecionados para o curso de extensão 2018



Fonte: Produto da pesquisa

Gráfico 2 - Cidades dos selecionados para o curso de extensão 2019.

Graduação dos selecionados para o curso de extensão 2018



Fonte: Produto da pesquisa

Entre as cidades de origem dos participantes do curso, temos mais da metade (54%) provenientes de Sorocaba, seguidos por Votorantim, Itapetininga e outros municípios da região metropolitana de Sorocaba conforme apresentado nos gráficos acima. Pode-se constatar que a população contemplada com a formação está no raio de atendimento da UFSCar, indicando a integração entre a universidade e a comunidade a qual pertence, colocando o trabalho da instituição a serviço dos interesses da população que a integra.

Esse processo acontece por meio da aproximação e troca de conhecimentos e experiências entre professores, alunos e população e pelo fato de propiciar o confronto da teoria com o mundo real de necessidade e desejos (HENNINGTON, 2004). As atividades de extensão proporcionam o maior contato entre as comunidades externas e internas da universidade, o que favorece o enriquecimento cultural de forma recíproca.

Em relação à área de formação dos alunos do curso, temos uma expressiva participação de pedagogas representando em média 45% dos estudantes. A formação em pedagogia é seguida, em quantidade, por estudantes formados em letras e outras licenciaturas como matemática e geografia.

Em conjunto com a área de formação predominantemente composta por licenciados, há um predomínio de professores da rede básica de ensino e outros profissionais da educação como diretores, orientadores educacionais, supervisores, entre outros. Considerando o perfil profissional, disposto nos gráficos 5 e 6, sobre a área de atuação dos alunos do curso de extensão, pode-se reconhecer que essa ação extensionista incide diretamente no grupo dos profissionais da educação, contribuindo com a formação continuada dos mesmos.

Portanto, estas evidências caracterizam os atores que estão implicados no processo educativo, e, em função do elevado quantitativo de inscritos em cada edição do curso de extensão, a compreensão de que há uma lacuna na formação desses docentes no que diz respeito aos conhecimentos sobre os processos de construção de pesquisa científica, ao passo que avança indicando as limitações físicas e materiais, que poderiam ser ampliadas à esses espaços e tempos formativos, viabilizados pela Instituição de Ensino pesquisada.

Tendo em vista que os conteúdos socializados por meio dessa prática unem os elementos da teoria e da prática dando à formação continuada o sentido de transformação coletiva, pois está balizada nos critérios de apreensão do real por meio dos conhecimentos sistematizados pelas ciências que integram a educação, aqui se eleva os sentidos atribuídos a uma lógica formativa humanizadora.

É por uma sólida atividade de pesquisa, compreendida como parte fundamental de sua formação e de sua prática profissional, que o professor pode criticar os problemas socioculturais e educacionais, propondo ações de enfrentamento acerca das questões da qualidade do ensino e medidas que visem à emancipação humana (OLIVEIRA, 2019, p. 230).

Contudo, entende-se a necessidade de ampliação dessas iniciativas, de construção de uma rede de formação única e sólida, ancoradas nas universidades públicas, tendo em vista as limitações assumidas pelo baixo nível das escolas privadas de Ensino Superior às quais absorvem a maioria dos professores (as) no Brasil (SAVIANI, 2014). Assim, ao possibilitar a construção dialética da unidade teoria e prática, por meio da integração entre a universidade e a rede básica, constitutiva e constituinte da universalização dos conhecimentos sistematizados, elevando a compreensão da formação de professores na sua totalidade, unindo os processos e atores em um mesmo coletivo que avança junto, guardando a os objetivos e finalidade da educação humanizadora.

Considerações finais

O curso de extensão "Projeto de Pesquisa em Educação: Teoria e Prática" organizado pelo o GPTeFE, tem se apresentado como *lócus* da formação continuada de formação de professores e demais profissionais que atuam na educação da região metropolitana de Sorocaba, tendo em vista que os participantes do curso tinham formação nas licenciaturas e atuavam nas carreiras relativas ao ensino nas redes públicas e privadas de educação básica e superior. Assim, durante o curso, os participantes discutiam os conteúdos relativos à teoria e elaboravam a prática de projeto de pesquisa em educação, passando por temas relativos aos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, escrita científica, busca, seleção e leitura crítica de artigos científicos, entre outros. Esses conteúdos fomentavam não apenas a produção de projetos de pesquisa e a possibilidade de ingresso na pós-graduação, mas a formação docente na sua totalidade, que passa pela construção de novos meios de apropriação e transformação da realidade na ação docente. Portanto, se imbuir

de elementos constitutivos da pesquisa científica, é possibilitar a unidade teórico-prática por meio da formação continuada, uma vez que a pesquisa se apresenta como instrumento precípua de elaboração dos fenômenos que compõem a realidade, se constituindo como dimensão indispensável para a realização do trabalho de ensinar dos (as) professores (as) em todos os níveis de atuação.

Referências

ALVES, A. P. de O.; KOCHHANN, A.; MODESTO, J. G. Extensão universitária e formação docente: revisão sistemática de literatura. **Revista em Extensão**, Uberlândia, v. 22, n° 2, p. 13–34, 2023. DOI: 10.14393/REE-v22n22023-71287. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/71287>. Acesso em: 28 fev. 2024.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo-SP: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez; Editora Autores Associados, 1983.

HENNINGTON, Élida. **Acolhimento como prática interdisciplinar num programa de extensão universitária**. Rio de Janeiro, 2004. Base de dados do Scielo. Disponível em: Acesso em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/kh3QF9YmJ6wsbQdxbYBjJBg/?lang=pt> 17 mar.2024.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros de. **A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica**: contexto, pressupostos e possibilidades. Tese (UnB), Brasília – DF, 2019.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

**PESQUISA-FORMAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2009 A 2022**

**TRAINING RESEARCH IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING:
ANALYSIS OF THESES AND DISSERTATIONS FROM 2009 TO 2022**

Francine de Paulo Martins Lima⁴⁰²

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática –
FORPEDI

Braian Veloso⁴⁰³

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática –
FORPEDI

Cleunice Cristina da Silva⁴⁰⁴

Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática –
FORPEDI

Resumo

A formação docente no Brasil, seus dilemas e desafios têm sido foco de debates e preocupações de pesquisadores em diferentes circunstâncias, seja no que tange às políticas públicas em educação, seja no que tange ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da educação básica ou superior, nas diferentes áreas do conhecimento. As discussões acerca dessa temática se intensificam à medida que se constata a necessária articulação entre as escolas de educação básica e a produção de conhecimento nas universidades sobre a formação docente para a qualificação dos processos educativos, do ensino-aprendizagem empreendidos no contexto das escolas. Discussões acerca do trabalho colaborativo e contextualizado no “chão da escola” reverberam como um caminho profícuo para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para a qualificação da educação. Nesse sentido, a pesquisa-formação tem ganhado destaque como possibilidade de construção colaborativa de alternativas para o desenvolvimento profissional docente, considerando as nuances da escola e do trabalho nela desenvolvido. Dada a relevância do tema, o Grupo de Estudos e pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI, vinculado à Universidade Federal de Lavras, tem se debruçado em investigar as potencialidades da pesquisa-formação para a qualificação da formação docente e dos processos de desenvolvimento profissional empreendidos nas escolas em parceria com as universidades. É nesse contexto que se insere o artigo em tela, o qual tem como objetivo investigar o que as pesquisas têm sinalizado a respeito da pesquisa-formação no Brasil, especificamente, no âmbito da formação de professores e suas contribuições. Para tanto, apoiamo-nos na pesquisa do tipo estado da arte, a

402 **Francine de Paulo Martins Lima**, ORCID: 0000-0002-9646-8235. Universidade Federal de Lavras (UFLA); Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras; Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora Adjunta da área de Didática e Estágios da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras, da UFLA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI/CNPq/UFLA Contribuição de autoria: Concepção e escrita do texto; coleta de dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4747830234482028> E-mail: francine.lima@ufla.br

403 **Braian Veloso**, ORCID: 0000-0002-9459-5740. Universidade Federal de Lavras (UFLA); Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras; Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA Doutor em Educação pela UFSCar. Professor da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras, da UFLA. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI/CNPq/UFLA Contribuição de autoria: Escrita e revisão do texto; coleta de dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2537302046587655> E-mail: brain.veloso@ufla.br

404 **Cleunice Cristina da Silva**, ORCID: 0009-0008-8350-738X. Universidade Federal de Lavras (UFLA); SESP - Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas – Curso de Educação Física; Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Docente da Rede Estadual de Minas Gerais e do Curso de Educação Física na Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas Contribuição de autoria: Coleta de dados e revisão do texto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9036222116376314> E-mail: cleunice.cristina.estudante@gmail.com

fim de mapear a produção realizada acerca do tema pesquisa-formação no período de 2009 a 2022, por meio da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, em periódicos da área e publicações do Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED/GT8. Neste artigo, por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, faremos um recorte, com a análise dos dados relativos à busca realizada na BDTD, no período de 2009 a 2022.

Palavras-chave: Pesquisa-formação; Desenvolvimento profissional docente; Formação em contexto; Estado da arte; FORPEDI/UFLA.

Abstract

Teacher training in Brazil, its dilemmas and challenges have been the focus of debates and concerns of researchers in different circumstances, whether with regard to public policies in education or with regard to the development of pedagogical practices in the context of basic or higher education, in different areas of knowledge. Discussions on this topic intensify as the necessary articulation between basic education schools and the production of knowledge in universities about teacher training for the qualification of educational processes and teaching-learning undertaken in the context of schools is evident. Discussions about collaborative and contextualized work on the "school floor" reverberate as a fruitful path for teaching professional development and consequently for the qualification of education. In this sense, research-training has gained prominence as a possibility for collaborative construction of alternatives for teaching professional development, considering the nuances of the school and the work carried out there. Given the relevance of the topic, the Study and Research Group on Teacher Training, Pedagogical Practices and Didactics – FORPEDI, linked to the Federal University of Lavras, has focused on investigating the potential of research-training for the qualification of teacher training and processes of professional development undertaken in schools in partnership with universities. It is in this context that the article in question is inserted, which aims to investigate what research has signaled regarding research-training in Brazil, specifically, in the context of teacher training and its contributions. To this end, we rely on state-of-the-art research, in order to map the production carried out on the topic of research-training in the period from 2009 to 2023, through a search in the Digital Library of Theses and Dissertations - DLTD, in periodicals of the area and publications of the Teacher Training Working Group of the National Association for Research in Education – ANPED/GT8. In this article, as this is still ongoing research, we will make an excerpt, with the analysis of data related to the search carried out in the DLTD, in the period from 2009 to 2022.

Keywords: Research-training; Teacher professional development; Training in context; State of art; FORPEDI/UFLA.

Introdução

A formação docente no Brasil, seus dilemas e desafios têm sido foco de debates e preocupações de pesquisadores em diferentes circunstâncias, seja no que tange às políticas públicas em educação, seja no que se refere ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da educação básica ou superior, nas diferentes áreas do conhecimento com foco no desenvolvimento profissional docente. As discussões acerca dessa temática se intensificam à medida que se constata a necessária articulação entre as escolas de educação básica e a produção de conhecimento nas universidades sobre a formação docente para a qualificação dos processos educativos de um modo geral e do processo ensino-aprendizagem empreendido no contexto das escolas.

Discussões acerca do trabalho colaborativo e contextualizado no "chão da escola" reverberam como um caminho profícuo para o desenvolvimento profissional docente e conseqüentemente para a qualificação da educação. Nesse sentido, a pesquisa-formação tem ganhado destaque como possibilidade de construção colaborativa de alternativas para o desenvolvimento profissional docente, considerando as nuances da escola e do trabalho nela desenvolvido.

Nessa direção e dada a relevância do tema, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática – FORPEDI, criado no ano de 2016, sob a liderança da Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, vinculado à Universidade Federal de Lavras, tem se dedicado a investigar questões atinentes ao desenvolvimento profissional docente, notadamente de professores iniciantes. Assim, as investigações abarcam temáticas como aprendizagem da docência, processos de acolhimento, acompanhamento e indução de professores iniciantes, articulação universidade e escola e processos de qualificação da ação docente, formação docente em

contexto e iniciativas de trabalho colaborativo envolvendo a pesquisa-formação para a qualificação da formação de professores veteranos e iniciantes.

Atualmente, o FORPEDI conta com a participação de pesquisadores doutores experientes da UFLA e de instituições parceiras, mestrandas egressas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA, estudantes dos cursos de licenciatura dessa Universidade e professoras atuantes na Educação Básica. Vale registrar que toda a equipe possui experiência docente na Educação Básica, sendo, em sua maioria, em escola pública, agregando valor às discussões empreendidas no grupo de pesquisa.

A perspectiva de pesquisa e trabalho no FORPEDI corrobora a ideia já apresentada por André (2010, p.178) de que estudos no campo da educação destacam que "um indicador adicional de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação de professores como peça-chave da qualidade do sistema educativo". Nesse sentido, buscamos fortalecer as discussões no campo da formação de professores, de forma crítica, considerando ainda questões atinentes às condições de trabalho e profissionalidade docente.

Estudos realizados por Marcelo (2009), Nóvoa (2017) e Canário (1998) têm apontado para a pertinência do trabalho colaborativo entre universidade e escola, reconhecendo a escola como um lugar de produção de saberes docentes e também como um lugar onde os professores aprendem. Assim, a constituição de uma "casa comum" (NÓVOA, 2017) para a discussão sobre o trabalho docente, sobre os saberes e fazeres docentes, os desafios e dilemas pelos quais passam os professores no processo ensino-aprendizagem situados no contexto e demandas da escola, revela-se promissor.

A realização de pesquisas colaborativas entre pesquisadores da universidade, professores e profissionais da educação básica constitui-se como caminho oportuno para a consolidação de uma formação em contexto, situada na escola (CANÁRIO, 1998) com o viés da pesquisa-formação.

Elegemos a pesquisa-formação como foco dos estudos do FORPEDI por entender que como possibilidade de trabalho colaborativo e caminho metodológico ela segue na contramão de pesquisas em que se fala "sobre a escola", "sobre o professor", sem considerar as vozes que ecoam neste espaço e o constituem, reafirmando o equívoco e a pseudo-hierarquia entre a universidade como espaço que pensa e a escola como o lugar de prescrição e execução. Coadunamos com a ideia de que a pesquisa-formação tem como premissa evidenciar o potencial emancipatório e crítico da pesquisa em benefício da escola e dos professores, admitindo a construção colaborativa de saberes profissionais e a busca conjunta de soluções para os dilemas e desafios existentes na escola. Nessa ótica, a pesquisa realiza-se em uma perspectiva formativa "com" os professores e "com" a escola.

De acordo com Josso (2004), no contexto da pesquisa-formação o pesquisador-formador procura construir significados e sentidos em uma perspectiva de formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa. Essa forma de pesquisa traz à baila a dimensão formativa como questão primordial da investigação. Para a autora, é "uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer" (JOSSO, 2004, p. 113).

Longarezi e Silva (2008) destacam que, na pesquisa-formação, o pesquisador e o participante são sujeitos e parceiros da pesquisa e da formação. O diálogo é incentivado e o processo investigativo pode se configurar como uma formação continuada. Ainda segundo os autores, os processos formativos que acontecem no interior da escola potencializam e legitimam a pesquisa como instrumento de compreensão e transformação da realidade, sustentada em princípios e fundamentos científicos. Na interação desse processo, a pesquisa forma e a formação constitui a pesquisa. É nesse movimento que a pesquisa-formação é aqui conceituada.

Acreditamos, assim, que o processo de investigação por meio da pesquisa-formação revela potencial para a aproximação entre a universidade e a escola na busca conjunta por soluções para dilemas envolvendo a profissão e a docência. Lazarini (2022, p. 47) destaca que

desenvolver esse tipo de pesquisa demanda alguns cuidados, como, por exemplo, a necessidade de pensar e enfrentar cada etapa como uma experiência em que todos os participantes reflitam sobre a formação e os processos pelos quais ela se dá, com uma sustentação teórica. A articulação entre a pesquisa e a formação é um desafio a ser enfrentado, pois para que a pesquisa avance, os sujeitos envolvidos precisam ter interesse por aprendizagens e pela produção do conhecimento.

Isso posto, o objetivo deste artigo é investigar o que as pesquisas têm sinalizado a respeito da pesquisa-formação e os modos de apropriação dela no Brasil, especificamente no âmbito da forma-

ção de professores e suas possíveis contribuições para a consolidação e a qualificação da docência na educação básica. Para tanto, foi realizada consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, no período de 2009 a 2022.

Assim sendo, os dados aqui apresentados figuram como uma análise inicial dos dados que compõem o *corpus* de uma pesquisa mais ampla, em andamento, na perspectiva do estado da arte sobre o tema pesquisa-formação, com busca ampliada para além da BDTD, em periódicos da área e publicações do Grupo de Trabalho de Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED/GT8. Registra-se, ainda, que articulada ao eixo 1 do V Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, a pesquisa aqui relatada soma-se a outro estudo do grupo FORPEDI, também em andamento, intitulado “Do acolhimento ao desenvolvimento profissional docente: processos de Indução de professores iniciantes nas escolas públicas de educação básica de Minas Gerais”, coordenado pela Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima, em que os pressupostos da pesquisa-formação compõem o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

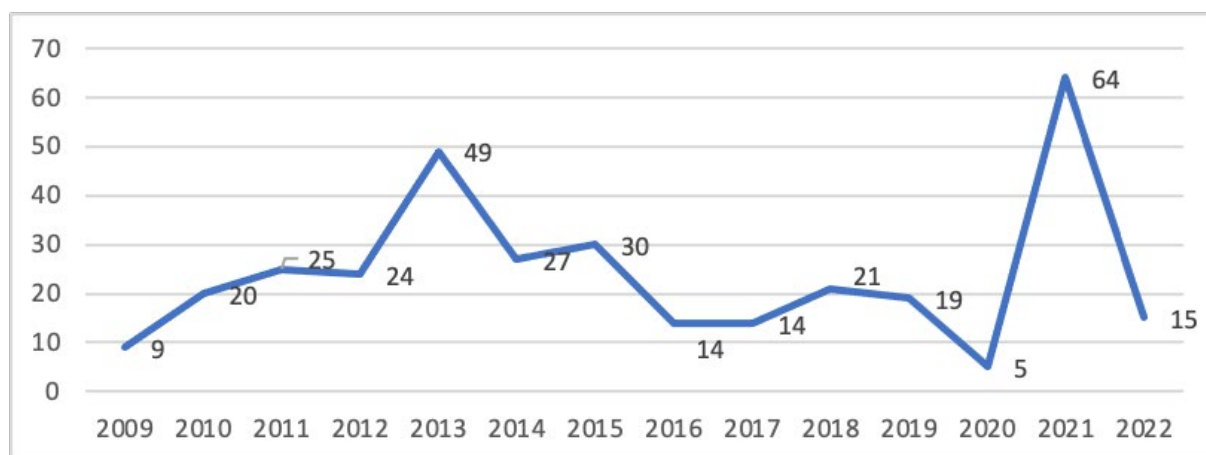
A delimitação de busca das teses e dissertações no período de 2009 a 2022 justifica-se em função de darmos continuidade ao estado da arte sobre o tema pesquisa-formação realizado por Prada e Longarezi (2012) no período de 1999 a 2008 em que os autores constataram uma diversidade de metodologias e denominações que pudessem se aproximar da ideia de pesquisa-formação aqui conceituada. Os autores constataram, inclusive, que as iniciativas de formação articuladas às pesquisas apresentaram-se pontuais e em sua maioria sem continuidade. Apesar de iniciativas de intervenção na realidade escolar, muitas delas ainda estavam apoiadas em perspectivas arraigadas em modelos tradicionais positivistas, com pouca ou nenhuma implicação com a transformação efetiva da realidade escolar e com a consolidação de uma perspectiva coletiva e democrática (PRADA; LONGAREZI, 2012).

Análise das teses e dissertações sobre pesquisa-formação

A coleta de dados na BDTD foi feita a partir das palavras-chave: “pesquisa-formação”, “pesquisa/formação” e “pesquisa AND formação”. O processo inicial de coleta resultou em 702 teses e dissertações defendidas entre 2009 e 2022. Desses trabalhos, foram extraídos os seguintes metadados: título, nível da pesquisa (mestrado ou doutorado), autor, orientador, instituição de origem, *link* de acesso, resumo, palavras-chave e ano de defesa.

Com o quantitativo inicial (702), seguiu-se para o processo de filtragem, a fim de excluir trabalhos repetidos ou que não estavam direcionados ao escopo da nossa investigação, qual seja, a pesquisa-formação no contexto dos estudos sobre formação docente. Esse processo reduziu o quantitativo para 334 trabalhos. Constatamos, no *corpus* da pesquisa, 239 dissertações e 97 teses. Quanto ao ano de defesa, fizemos uma análise longitudinal. O resultado se encontra na Figura 1.

Figura 1. Ano em que os trabalhos sobre pesquisa-formação foram defendidos.



Fonte: autoria própria (2024).

Observa-se que há uma evolução no número de pesquisas sobre a temática defendidas entre 2009 e 2013. A partir disso, tem-se um declínio, cabendo destacar o ano de 2021 em que 64 teses ou dissertações foram defendidas. Há que se mencionar, inclusive, a acentuada queda ocorrida no

já eram esperadas devido à temática das teses e dissertações. Termos como formação, educação, pesquisa e docência evidenciam os interesses gerais do campo.

Entretanto, outras palavras-chave se destacaram, permitindo sinalizar alguns interesses dos pesquisadores. Ensino, aprendizagem, matemática, continuada (termo provavelmente relacionado à ideia de formação continuada), comunicação, tecnologias, narrativas, física etc. são alguns exemplos de termos que aparecem nos metadados das pesquisas e que indicam interesses que se sobressaíram no universo das teses e dissertações analisadas.

No que tange à especificidade da pesquisa-formação como aporte teórico-metodológico, a análise dos resumos e dos títulos dos trabalhos apontou que apesar do uso do termo, este nem sempre está associado à concepção de trabalho colaborativo e de construção conjunta dos saberes profissionais ou de busca conjunta de soluções para dilemas presentes nas escolas ou na atividade docente. Como já anunciado por Prada e Longarezzi (2012) ainda estão presentes certos vieses tradicionais e positivistas na realização da pesquisa em educação e, sobretudo, no contexto escolar.

Ademais, chamou-nos a atenção o interesse por pesquisas envolvendo a pesquisa-formação e aprendizagem/formação com foco no ensino, o que nos dá pistas de maior interesse com relação ao olhar para o fazer docente situado nas demandas do processo ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive naquelas relacionadas ao uso das tecnologias, termos que se sobressaem na nuvem de palavras a partir da análise das palavras-chave. Os modos de diálogos e desenvolvimento da pesquisa-formação nesses contextos revelam-se foco do interesse e serão aprofundados no exame dos textos completos, apreendendo, inclusive, os autores de referência que sustentam as discussões teóricas que subsidiam as investigações, permitindo-nos observar o avanço nas discussões e ênfases nos processos formativos empreendidos, metodologias e modos de realização e suas contribuições ao campo de estudos.

Considerações finais

O levantamento inicial feito pelo FORPEDI permite-nos, assim, observar como tem se configurado o campo da pesquisa-formação ao longo das duas últimas décadas. Enfatizando os estudos sobre formação docente, procuramos mapear as produções científicas da área usando, como base de dados, a BDTD. As análises realizadas pelo Grupo dão-nos um dimensionamento de como tem se configurado o estado da arte, levantando informações importantes como evolução longitudinal das pesquisas, principais tópicos de interesse, instituições que mais produziram, e outros dados que fazem parte do material coletado e analisado pelo FORPEDI, mas que estão para além destas páginas e serão aquilatados em estudos posteriores.

De forma específica, os dados apresentados neste recorte de pesquisa nos provocam a aprofundar as discussões e análises iluminando os aportes teóricos que sustentam as investigações e que podem subsidiar uma leitura crítica das ações formativas levadas a cabo no contexto da educação básica e superior, com vistas à qualificação dos saberes e fazeres docentes em benefício da educação, sobretudo, pública e de qualidade.

A oscilação na quantidade de produções no período de 2009 a 2022 revela, aliás, que a temática ainda figura como um campo em constituição e, ao mesmo tempo, promissor para a ressignificação dos processos formativos apoiados em uma perspectiva colaborativa, crítica, sustentada pela escuta dos professores e diálogo horizontal entre pesquisadores e professores, sob a ótica de que tanto o pesquisador quanto os participantes são sujeitos e parceiros da pesquisa e da formação. Nesse prisma, acreditamos na potência do mapeamento do objeto deste estudo como alternativa para pensarmos o desenvolvimento profissional docente e as nuances dos processos formativos empreendidos na escola sem desconsiderar os condicionantes que interferem diretamente no trabalho docente.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n° 3, p. 174-181, set./dez. 2010

CANÁRIO, RUI. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, 6. 1º sem, 1998, p. 9-17. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em; 28 de fevereiro de 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAZARINI, Kelly Cristina Teixeira. **Diálogos e (re)construções de um grupo de supervisores pedagógicos sobre as práticas formadoras**: contribuições da pesquisa-formação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras, 2022.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. *In: EDUCERE*, 8, 2008. Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat: Araucária, 2008. p. 4048-4061.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo. Revista das Ciências da Educação**, nº 08, jan/abr 2009, pp 7-22

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v.3, nº 2, Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017.

PRADA, Luiz Eduardo Alvorada; LONGAREZI, Andrea Maturano; Pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 199-2008. **Revista Pedagógica** – Unochapecó, ano 16, v.29, vol02 – jul/dez, 2012.

A IMPLANTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO NORTE

THE RIO GRANDE DO NORTE'S NEW HIGH SCHOOL

Karla Raphaella Costa Pereira⁴⁰⁵

Universidade Federal Rural do Semi-árido, Caraúbas, RN, Brasil
Práxis e Formação Docente – Práxis

Frederico Jorge Ferreira Costa⁴⁰⁶

Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, CE, Brasil
Práxis e Formação Docente – Práxis

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar o estado atual das pesquisas realizadas pelo grupo *Práxis e formação docente*, da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), no âmbito da formação de professores para atuação no Novo Ensino Médio Potiguar, atual política de currículo para adaptação desta etapa da Educação Básica à reforma do ensino médio e à Base Nacional Comum Curricular. Inicialmente, as pesquisas têm priorizado a análise do documento intitulado Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, bem como aqueles que dele derivam, procurando compreender os fundamentos teóricos que estão expressos. Analisam-se, também, as transmissões, ao vivo, feitas pela equipe de elaboração através dos canais oficiais em sítios da plataforma Youtube, com o fito de perceber como se deu o processo de elaboração desta nova política curricular para o estado. Os resultados apontam para a necessidade de estudo e aprofundamento dos documentos curriculares, tendo em vista que há ausência de conteúdos importantes e que as sugestões didáticas não contemplam plenamente os conteúdos indicados, indicando uma submissão à lógica da pedagogia das competências, tomadas conforme Marise Ramos. Com base em autores como Marx, Engels, Gramsci, Saviani, Sacristán e Apple, reflete-se sobre as relações de poder que estão implicadas na elaboração de currículos e de como a política estadual reflete tensões econômico-sociais mais amplas.

Palavras-chave: Ensino médio. Referencial Curricular Potiguar. Currículo. Reforma do ensino médio. Rio Grande do Norte.

Abstract

The objective of this paper is to present the current state of research by the *Praxis and teacher training group*, at the Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), about the teacher training to work in the Potiguar New High School Education. This current curriculum policy to adapt to the high school reform and the National Common Curricular Base. The research has prioritized the analysis of the document Potiguar High School Curriculum Reference, as well as those derived from it, seeking to understand the theoretical foundations that are expressed. We also analyze the official broadcasts on YouTube platform, to understand how the process was done. The results point to the need to study and deepen the curricular documents, considering there is an absence of important content and that the didactic suggestions do not fully cover the indicated content, imposing submission to the logic of the pedagogy of skills. Based on authors such as Marx, Engels, Gramsci, Saviani, Sacristán, Ramos and Apple, it reflects on the power relations that are involved in the development of curriculum and how state policy reflects broader economic-social impacts.

Keywords: High School. Potiguar Curricular Reference. Curriculum. High school reform. Rio Grande do Norte.

405 **Karla Raphaella Costa Pereira**, ORCID: 0000-0001-7507-462. Universidade Federal Rural do Semi-árido; Departamento de Ciência e Tecnologia, Campus Multidisciplinar de Caraúbas Doutora, mestra e estágio pós-doutoral em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (UECE), doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras (UFC), graduada em Pedagogia (UECE) e Letras (UFC). Contribuição de autoria: Coleta e análise de dados, escrita e revisão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6592056073051492> E-mail: karla.costa@ufersa.edu.br

406 **Frederico Jorge Ferreira Costa**, ORCID: 0000-0002-8357-4557. Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação de Itapipoca; Programa de Pós-graduação em Educação (UECE) Doutor e mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em educação (PPGE/UFC), estágio pós doutoral em Filosofia Política pela UFC, graduado em Direito (UFC) e licenciado em História (UECE). Contribuição de autoria: Coleta e análise de dados, escrita e revisão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7944751664196175> E-mail: frederico.costa@uece.br

Introdução

A educação básica brasileira enfrenta um período de grandes transformações, tanto na Educação Infantil quanto nos ensinos Fundamental e Médio. Trata-se da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, para Educação Infantil e Ensino Fundamental, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, para o Ensino Médio; e da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. A primeira década do século XIX, no Brasil, foi um período de reorganização da Política educacional brasileira e essas políticas públicas estão inseridas nesse contexto de mudanças.

Hoje, já se pode falar em avaliar esse processo, bem como em analisar como tem ocorrido a implantação de tais políticas nas escolas, ou seja, como elas têm ocorrido e reverberado nas diversas dimensões da educação nacional: processo de ensino aprendizagem, avaliação da aprendizagem, currículo, democratização da educação, gestão macro e micro educacional etc.

O grupo de pesquisa *Práxis e Formação Docente* (Práxis), da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) se propõe a verificar e avaliar como tem ocorrido a formação das professoras e dos professores que atuam no Ensino Médio para efetivar as mudanças impostas pela Política Educacional Nacional, no Território da Cidadania Sertão do Apodi - RN, localizado na região nordeste do estado, composto por 17 municípios: Apodi, Campo Grande, Caraúbas, Felipe Guerra, Governador Dix-Sept Rosado, Itaú, Janduís, Messias Targino, Olho-d'Água dos Borges, Paraú, Patu, Rafael Godeiro, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo, Triunfo Potiguar, Umarizal e Upanema.

Professores que atuam na Educação Básica precisam se adaptar, por exemplo, ao modelo das competências e habilidades que fundamenta a BNCC; especificamente, os professores do Ensino Médio precisam trabalhar com um novo modelo de organização das disciplinas, oferecendo eletivas que permitam aos estudantes traçarem o itinerário formativo que mais as agrada e, assim, segundo a lógica defendida, construir uma formação para o mercado de trabalho desde o Ensino Médio. As Secretarias de educação, então, precisam organizar uma equipe de formadores que possam dar suporte ao trabalho nas escolas.

Vieira e Albuquerque (2001) já apontavam para o caráter neoliberal das políticas públicas para educação, da década de 1990 em diante. As autoras indicaram, e hoje é uma compreensão consolidada nos estudos sobre o tema, que o paradigma neoliberal impunha um conjunto de ajustes econômicos que necessitavam do suporte de outras áreas da organização social, deste modo impunham uma interferência nos processos de decisão estatais, decisões que implicavam a educação nos interesses dos países de capitalismo central.

O caso das reformas em tela, nesta pesquisa, é um contínuo dessa intervenção dos organismos internacionais na política educacional brasileira que teve momentos variados, mas que nos levou aos pilares da aprendizagem, aos conhecimentos essenciais, à pedagogia das competências e habilidades, ao discurso do empreendedorismo e da meritocracia, por exemplo. Organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), desde o marco da Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990), buscaram ditar quais são os objetivos e as estratégias para a educação nos países do sul global. Fato que indica a importância da educação para as determinações econômicas no mundo. Um indício de como a perspectiva industrial-econômica rege essas reformas e está no interesse de grupos privados na elaboração da BNCC.

A determinação do currículo da Educação Básica e da estrutura do Ensino Médio são temas que merecem mais estudos, pois, conforme Arroyo (2013), o currículo é um território em disputa, já que ele "[...] é o núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola" (Arroyo, 2013, p. 13). O currículo determina se a escola será transformadora ou reprodutora da sociedade atual, determina a formação da juventude nacional; no caso específico do Ensino Médio, determina a formação prática e subjetiva daqueles que ingressarão no mercado de trabalho.

Esta pesquisa se justifica por dirigir uma análise atenta para a formação da juventude brasileira, confrontando os diversos interesses que o determinam ao querer indicar, os saberes, as atitudes e as práticas a serem conservadas e reproduzidas na sociedade em que vivemos, por meio dos direcionamentos para a formação docente. De que modo esse processo tem ocorrido no Rio Grande do Norte e como professores e alunos têm se adaptado a elas é a pergunta que norteia este trabalho.

Aporte teórico-metodológico

Os estudos realizados pelo grupo Práxis inscrevem-se no campo da Educação Básica e tem como recorte temporal uma periodização que se inicia em 2017, mas analisa um fenômeno que ainda está em processo, qual seja a implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio no RN. Por se tratar de um estudo voltado às políticas educacionais, privilegia as escolas públicas potiguares.

O projeto da pesquisa é constituído de fases diversas que podem ser agrupadas em quatro momentos, a saber: 1) levantamento e revisão bibliográfica das temáticas política educacional e reformas educacionais; 2) levantamento e análise de fontes documentais nacionais, estaduais e municipais referentes à BNCC e à Lei no 13.415/2017; 3) observação dos momentos de formação pedagógica coletiva dos professores das escolas a serem; 4) realização de entrevistas semiestruturadas com alunos, para perceber a recepção das políticas na juventude, além de entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores para compreender quais os fundamentos e os objetivos dos momentos de formação pedagógica a serem observados; 5) caso haja necessidade, entrevistas semiestruturadas com alguns gestores municipais e estadual.

A análise documental (Lüdke; André, 1986, p. 38) permite a comparação entre o que se elabora idealmente no âmbito da política pública e o que se realiza no âmbito da realidade concreta. Para o objeto estudado pelo grupo, tem substancial relevância, tendo em vista que os estados precisaram elaborar seus referenciais curriculares próprios, em consonância com a política nacional; nesses documentos ficam explícitos, então as finalidades e os fundamentos da política estadual educacional para o ensino médio. Esta é a fase atual em que os trabalhos do grupo se concentram e será explicitada no tópico Resultados e Discussões.

A entrevista é um dos instrumentos básicos no interior da perspectiva desta investigação. O objetivo da entrevista é confrontar a percepção dos sujeitos educacionais concretos com a proposta nacional e estadual de educação para o Ensino Médio, tendo em vista o resultado na prática das formações que esses sujeitos têm recebido desde a implantação do Novo Ensino Médio.

O processo de pesquisa, segundo indicativo de Lüdke e André (1986, p. 13), envolve “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. A pesquisa qualitativa é bastante adequada à análise das políticas sociais, que se caracterizam por ter um objeto multidimensional; ser de orientação empírico-indutiva; reportar-se ao futuro, bem como ao passado; ser sensível aos utilizadores dos resultados (Poupart *et al.*, 2008).

O método utilizado para organizar os dados coletados tem sido a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016) por entender que a identificação do conteúdo apresentado nas respostas permite transformá-los em dados quantificáveis e, ao mesmo tempo, possibilita perceber a recorrência ou não desses conteúdos. A análise é elaborada de acordo com os estudos teóricos, pautados numa tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, confrontando os dados obtidos com outras pesquisas, mas principalmente com a reflexão crítica em relação ao papel da educação.

A análise, no entanto, é feita com base no materialismo histórico, fundado por Karl Marx e Friedrich Engels, por entender que a realidade possui uma natureza própria que é produto das relações que os seres humanos estabeleceram, ao longo da história, e que continuam estabelecendo na sociedade atual. As possibilidades de vida, entretanto, não são livres, pois as pessoas agem de acordo com as condições que lhes são dadas e que são independentes de sua vontade. Sem deixar de considerar que, no capitalismo, as condições são postas para manter uma relação social de poder e de exploração. Compreender a educação concreta, nos termos de Saviani (2008), por exemplo, exige o entendimento dos interesses da hegemonia (Gramsci, 2004) capitalista e da luta de classes.

Resultados e discussões

O grupo, atualmente, está realizando dois movimentos de estudo principais, por um lado, realiza a análise do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP), que apresenta como objetivo de sua elaboração “[...] estabelecer unidade nas orientações curriculares nacionais” e “[visa] à universalização das aprendizagens” (Rio Grande do Norte, 2021, p. 7).

Este documento foi elaborado pela Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM/SEEC) em parceria com as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs), mas sob consultoria da Fundação Vanzolini, uma fundação sem fins lucrativos. Participaram também a Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar (CODESE/SEEC) e a Subcoordenadoria de Educação Profissional

(SUEP/SEEC) e a Equipe do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), programa lançado em 2019 para auxiliar os estados e municípios a implantarem a BNCC em suas escolas.

A elaboração do RCEMP ocorreu durante a pandemia da COVID-19, por isso as reuniões de trabalho ocorreram tanto de forma presencial quanto de maneira remota. Após a finalização dos trabalhos dos grupos de elaboração, um formulário virtual foi disponibilizado para a comunidade escolar opinar sobre o documento. As sugestões advindas desse formulário foram avaliadas, "[...] sob critérios próprios" (Rio Grande do Norte, 2021, p. 9), pelo Instituto Reúna/Consed, instituto de diversas empresas que visa apoiar os governos dos estados na implementação da BNCC.

Após a finalização dos trabalhos, a equipe de elaboração lançou uma série de vídeos no YouTube, apresentando o documento, o processo de elaboração, as ideias fundamentais e explicando como o novo ensino médio potiguar deveria ser implantado nas escolas. Como já iniciamos a pesquisa com esse processo finalizado, mas a implantação em curso, estamos transcrevendo os vídeos e analisando o documento principal, bem como os que se derivam dele, como o documento das Trilhas de Aprofundamento.

Realizamos a leitura exploratória do documento em comparação com a BNCC e os princípios gerais da reforma do Ensino Médio, além do complemento da pesquisa bibliográfica que, nesse caso específico, tratou de entender três conceitos chaves para a pedagogia que fundamenta o RCEMP são eles: "a contextualização das aprendizagens, o aprender como processo investigativo, [...], a flexibilização curricular" (Rio Grande do Norte, 2021, p. 73).

Realizamos um estudo da parte do RCEMP que trata especificamente da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com foco ainda mais aprofundado na Matriz do Componente de Física, apresentado entre as páginas 524 e 533, bem como das sugestões didáticas que são apresentadas para esse componente. O objetivo é que possamos fazê-lo com todos os componentes curriculares que formam as áreas do conhecimento.

O que temos observado até aqui é que o vínculo do RCEMP com a Pedagogia das competências é bastante forte, tendo em vista que o currículo proposto assume completamente a proposta da BNCC, bem como as orientações gerais de organização por áreas do conhecimento, itinerários formativos, chamados de Trilhas de Aprofundamento, o projeto de vida como eixo importante da formação etc.

Ainda há muito o que se compreender, nesse sentido, mas já podemos assumir as críticas gerais feitas à BNCC como reverberando no RCEMP, tendo em vista a falta de posicionamento crítico em relação à retirada de conteúdos fundamentais como sociologia, filosofia etc., bem como a redução significativa de conteúdos tradicionalmente importantes para a formação geral, que se apresenta, por exemplo, no componente curricular física, por nós estudado. Apenas 17% das sugestões didáticas contemplam os conteúdos indicados, nesse componente curricular.

Conforme já podemos criticar, devido aos trabalhos vários que se debruçaram sobre a temática, e aqui usamos apenas uma importante referência, "a competência configura-se como uma noção adaptadora do comportamento humano à realidade contemporânea" (Ramos, 2001, p. 289), por isso esse discurso aparece expresso nos fundamentos, por exemplo, da noção de projeto de vida. Observe-se.

A sociedade contemporânea está imersa em constantes e intensas transformações decorrentes do desenvolvimento da tecnologia da informação e da comunicação, dos avanços científicos, da internacionalização da economia e do fortalecimento de movimentos sociais. Na configuração desse novo contexto emergem, notadamente, novos padrões de vida, de comportamentos e as relações dos sujeitos com o outro e com o meio onde estão inseridos (Rio Grande do Norte, 2021, p. 65-66).

O projeto de vida é, conforme abaixo, tomado como prioridade da formação para o Ensino Médio potiguar.

Nesse sentido, Projeto de Vida ao ser incluído no Referencial Curricular do Rio Grande do Norte é constituído enquanto diretriz prioritária, como preconiza a Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, no seu Art. 5, inciso II, que elenca o Projeto de Vida como um dos princípios específicos da organização e oferta do Ensino Médio, apresentando-o como

estratégia de reflexão sobre o percurso do estudante nas dimensões pessoal, cidadã e profissional (Rio Grande do Norte, 2021, p. 65-66).

Conforme Sacristán (2013), o currículo possui um poder regulador que se torna um regulador de pessoas. É nesse sentido que se compreende a relação ideológica do currículo, conforme Apple (2006, p. 37), "como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção a mecanismos abertos de dominação". A hegemonia é construída também pela via ideológica.

Em outra ocasião, já se havia indicado que a reforma do Ensino Médio se apropriara da noção de reforma, pauta das forças políticas de esquerda, para subverter a lógica e implantar mudanças que prejudicam as classes trabalhadoras e fortalecem a hegemonia burguesa.

A reforma é uma categoria em disputa porque ela sempre foi, para os movimentos populares, uma conquista no processo de apreensão da luta dos trabalhadores. O neoliberalismo, apropriando-se da palavra reforma, muda o seu conteúdo, a partir do momento que expressa uma política que é contrária aos desejos das maiorias (Costa, *et al.*, 2017, p. 91).

À época, o objetivo era apontar as reformas por vir, hoje, a necessidade é de avaliar, em processo, as reformas empreendidas concretamente nas escolas públicas brasileiras para verificar a consequência delas na formação dos professores e, conseqüentemente, na formação das juventudes do país.

O que se observa até aqui é a relação de submissão da política curricular do Rio Grande do Norte, no Ensino Médio, à lógica e às consequências da pedagogia das competências, fundamento teórico-prático dos reformadores da educação nacional, nas últimas décadas.

Considerações finais

As atuais pesquisas do grupo se voltam para um momento fundamental da história brasileira, na qual precisamos criticar o posto e construir um projeto de formação para a juventude que os possibilite construir consciência de sua história. Partimos de autores críticos tanto do ponto de vista do projeto social que queremos construir, por meio do materialismo histórico, quanto do tipo de educação que erigimos na contra-hegemonia do projeto capitalista, a pedagogia histórico-crítica.

O Rio Grande do Norte é um estado que possui mais de três milhões de habitantes, possui mais de 160 municípios, que enfrenta as dificuldades do processo de desertificação da região semiárida, como intermitência de chuvas, secas etc., é fundamental que a educação do estado se volte para seu desenvolvimento, para as condições de sua população para a reivindicação de oportunidades para a juventude; nesse sentido, um projeto educacional condizente com os desafios a enfrentar.

Entender o currículo proposto, no contexto de questionamento da reforma do Ensino Médio e da BNCC feito pelas grandes organizações educacionais brasileiras, como o Fórum Nacional de Educação (FNE) e o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), além do pedido de revogação da Conferência Nacional de Educação (Conae 2024), é importante para se construir um novo projeto para o Ensino Médio potiguar.

Referências

- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017**. Brasília, 2018.

COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C.; DE PAULA, A. S. do N.; DE LIMA, M. A. Ensino médio brasileiro no contexto do golpe de estado de 2016. **O Público e o Privado**, Fortaleza, v. 15, n° 30 jul. dez, p. 89–105, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2135>. Acesso em: 17 mar. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v. 1.

LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Natal: Secretaria da Educação, do Esporte e do Lazer: 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10ª ed. Rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A CONDIÇÃO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

THE STATE OF THE ART ABOUT TEACHING CONDITION OF TEACHERS WHO WORK AT MINAS GERAIS STATE SCHOOL DISTRICT IN BRAZIL

Coletivo de Pesquisadoras/es do PRODOC⁴⁰⁷

Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente – PRODOC

Eixo 1

Resumo

O principal objetivo deste estudo coletivo do tipo estado do conhecimento desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) foi analisar uma década de produção acadêmica sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) e sistematizar, a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática no estado. Para tal, analisamos, na íntegra, os conteúdos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil entre os anos de 2008 e 2018. Apesar de se tratar de um conceito que, ao nosso ver, carece de uma definição mais clara e consistente, compreendemos condição docente assim como definido pelo sociólogo argentino Emilio Tenti Fanfani: "um 'estado' do processo de construção social do ofício docente". Partimos do pressuposto que esse conceito tem um enorme potencial para assumir um significado integrador das diferentes dimensões da profissão docente. Ao final da pesquisa, respondemos às seguintes perguntas: quais as principais temáticas privilegiadas nas pesquisas sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, no período entre 2008 e 2018? Tais temáticas se vinculam a quais elementos/aspectos do conceito de condição docente? Quais são os principais achados e as conclusões mais importantes dessas pesquisas? A ideia básica desta "meta-pesquisa" consiste em contribuir para uma definição mais clara do conceito de condição docente e para um melhor conhecimento da condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Palavras-chave: Condição Docente. Formação de Professores. Pesquisa. Estado do Conhecimento. Minas Gerais.

Abstract

The main objective of this state-of-the-art research developed by Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) [Research Group on Teaching Profession – PRODOC] was to analyze a decade of academic production about the teaching condition of schoolteachers who work at Minas Gerais State School District and to systematize, from there, what we know and what we do not know about this subject in the state. To do this, we analyzed the contents of Ph.D. dissertations and master's theses defended in graduate programs in Brazil between 2008 and 2018. Despite being a concept that, in our view, lacks a more clear and consistent definition, we understand teaching condition as defined by the Argentine sociologist Emilio Tenti Fanfani: "a 'state' of the process of social construction of the teaching profession." We started from the assumption that this concept has an enormous potential to integrate different dimensions of the teaching profession. At the end of the research, we answered the following questions: what are the main topics in the research developed between 2008 and 2018 on the teaching condition of schoolteachers who work at Minas Gerais State School District? Are these topics linked to which elements/aspects of the concept of teaching condition? What are the main findings and most important conclusions of these studies? The basic idea of this "meta-research" is to contribute to a clearer definition of the concept of teaching condition and to a better understanding of the teaching condition of schoolteachers who work at Minas Gerais State School District in Brazil.

Keywords: Teaching Condition. Teacher Education. Research. State of the Art. Minas Gerais.

407 O Grupo de Pesquisa sobre a Profissão Docente (PRODOC), criado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1997, reúne hoje pesquisadoras/es de diferentes instituições de ensino superior e da educação básica de distintos estados brasileiros.

Introdução

O principal propósito deste estudo coletivo do tipo estado do conhecimento desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC) foi analisar uma década de produção acadêmica (2008-2018) sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) e sistematizar, a partir daí, o que sabemos e o que não sabemos sobre essa temática no estado.

Nesta “meta-pesquisa”, partimos do pressuposto que o conceito de condição docente tem um enorme potencial para assumir um significado integrador das diversas dimensões que fazem parte da profissão docente.

Aporte teórico-metodológico

Compreendemos condição docente assim como definido por Fanfani (2010): “um ‘estado’ do processo de construção social do ofício docente” (p. 1). Para ele, “quando se quer estudar a ‘condição docente’, deve-se incluir no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas etc.” (p. 1).

Diniz-Pereira (2015) sugeriu, a partir da proposição de Fanfani (2005), que o conceito de condição docente integrasse, por meio do uso dos verbos *ser* e *estar* na língua portuguesa e/ou na língua espanhola, duas noções interdependentes: a condição de *ser* docente – reunindo dimensões subjetivas-objetivas do ser professora e do ser professor – e a condição de *estar* na docência e exercer o trabalho docente – reunindo dimensões objetivas-subjetivas do exercício do magistério.

Ao se reconhecer e levar muito a sério as dimensões subjetivas presentes no magistério, o conceito de condição docente não nos deixa esquecer das dimensões objetivas que, muitas vezes, condicionam (sem necessariamente determinar) a docência. Como sugerido no parágrafo anterior, as dimensões objetivas e as dimensões subjetivas da docência estão presentes simultaneamente e dialeticamente nestes dois polos da condição docente: a condição de *ser* docente e a condição de *estar* na docência.

Em termos metodológicos, este estudo se identifica como do tipo estado do conhecimento. Como sabemos, precisamos realizar periodicamente pesquisas do tipo estado da arte ou do tipo estado do conhecimento para avaliar um campo de pesquisa e saber quais as tendências desse campo, quais as ausências (lacunas), quais as/os principais autoras/es o têm influenciado, as principais metodologias que têm sido utilizadas, ou seja, em síntese, o que se sabe e o que não se sabe sobre ele.

Neste estudo do PRODOC do tipo estado do conhecimento, o primeiro passo da equipe de pesquisa foi definir os descritores que orientaram a busca pelas produções acadêmicas sobre a condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Duplas e/ou trios de pesquisadoras/es dessa equipe iniciaram, então, o levantamento de teses e dissertações, defendidas entre 2008 e 2018, em programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* por meio de consultas realizadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e aos repositórios institucionais de todos os programas de pós-graduação em educação do estado de Minas Gerais. Como resultado desse levantamento, encontramos 201 trabalhos (178 dissertações de mestrado acadêmico e 23 teses de doutorado) que utilizaram ou no título, ou nas palavras-chave, ou no resumo um ou mais descritores e que, a princípio, em razão disso, tratavam do tema da condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Para organização das informações sobre esses 201 trabalhos selecionados, criou-se um banco de dados com informações sobre as fontes consultadas.

O passo seguinte foi a realização de um refinamento do levantamento feito anteriormente e, para tal, foram lidos todos os resumos das teses e das dissertações contidos no banco de dados e, para cada resumo, preencheu-se uma ficha com informações que nos ajudaram a definir os critérios de inclusão/exclusão dos trabalhos – e, conseqüentemente, a definição inicial do *corpus* da pesquisa –, bem como o agrupamento deste em temas para o prosseguimento do estudo. Duplas, trios e pequenos grupos de pesquisadoras/es do PRODOC assumiram, então, a leitura e análise dos trabalhos inicialmente alocados nos respectivos agrupamentos, de acordo com o interesse delas/deles nos temas organizados anteriormente.

Após a leitura dos resumos de todos esses trabalhos pelas duplas, pelos trios e pequenos grupos, bem como a discussão deles pelo coletivo de pesquisadoras/es do PRODOC, por meio da organização de seminários de pesquisa, definiu-se a distribuição final das teses e dissertações por agrupamento ou “bloco”, decidiu-se sobre a prioridade de leitura de cada trabalho em cada

agrupamento – ou seja, cada trabalho era classificado como “prioridade de leitura 1” (o trabalho deveria necessariamente ser lido e analisado pela dupla, trio ou pequeno grupo de pesquisadoras/es do PRODOC responsável pelo respectivo agrupamento ou “bloco”) ou “prioridade de leitura 2” (a leitura e análise do trabalho naquele agrupamento ou “bloco” era opcional) –, excluíram-se outros trabalhos (por não serem sobre condição docente e/ou por não envolverem professoras/es da REE-MG), decidiu-se pela extinção de alguns agrupamentos e, por fim, sugeriu-se que um novo agrupamento deveria ser organizado: ensino médio.

Ao final dessa nova rodada de refinamento, em que houve a participação de todas/os as/os pesquisadoras/es envolvidas/os nesta investigação acadêmica, chegou-se a um total de 178 trabalhos (158 dissertações e 20 teses).

Sendo assim, em seguida, as duplas, os trios e pequenos grupos de pesquisadoras/es do PRODOC procederam as leituras na íntegra de todos os trabalhos classificados como “prioridade de leitura 1” e alocados nos respectivos agrupamentos e “blocos”, guiados por uma chave de leitura construída coletivamente.

À medida que as teses e dissertações eram lidas na íntegra, optou-se pela exclusão de outros trabalhos – ou porque estes não discutiam a questão da condição docente e/ou por não terem envolvido professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Assim, finalmente, definiu-se o *corpus* da pesquisa com um total de 158 trabalhos, sendo 141 dissertações e 17 teses.

Avaliamos, então, todo o conteúdo dessas produções acadêmicas, como mencionado anteriormente, por meio de uma chave de leitura construída coletivamente e utilizada por todas as duplas, trios ou pequenos grupos. Para a análise de todo esse material, seguimos procedimentos semelhantes ao do estudo de Brzezinski (2014): inicialmente, membros da equipe de pesquisa realizaram em duplas (trios ou pequenos grupos) uma leitura flutuante (BARDIN, 1977) de toda a produção acadêmica (dividida em agrupamentos ou “blocos”) e, em seguida, produziram uma síntese dela, em que se explicitaram os objetivos de cada uma das pesquisas, os aspectos/elementos que se relacionavam ao conceito de condição docente e os principais resultados. Realizaram-se, então, sessões de leitura coletiva em que as sínteses dessas teses e dissertações foram confrontadas e tomadas como base para o levantamento de categorias dentro de cada agrupamento ou “bloco”. Estabelecidas as categorias, cada dupla (trio ou pequeno grupo) procedeu uma reflexão sobre desdobramentos e limites dessas contribuições a partir de um aprofundamento na análise dos textos.

Resultados e discussões

A condição docente de professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE-MG) é, atualmente, extremamente delicada e muito preocupante. É o que revelam as teses e dissertações sobre esse tema selecionadas e analisadas neste estudo coletivo do tipo estado do conhecimento realizado pelo Grupo de Pesquisas sobre Profissão Docente (PRODOC).

Essa condição docente atual na REE-MG é resultado de sucessivas políticas educacionais – focadas em avaliações externas às escolas e de larga escala, bem como em tentativas de monitoramento e controle das práticas pedagógicas – implantadas por governos conservadores, de direita ou centro direita e de orientação neoliberal, nos últimos trinta anos, nesse estado.

As produções acadêmicas analisadas nesta “meta-pesquisa” sugerem que as políticas públicas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), nas décadas de 1990, 2000 e 2010, trouxeram modificações no ambiente escolar e no fazer docente nas instituições de ensino da REE-MG e, por via de consequência, impactaram fortemente a condição docente das/dos professoras/es dessa rede estadual.

Em relação às mudanças na carreira docente, por exemplo, o governo do estado de Minas Gerais instituiu, em 2010, a chamada “remuneração por subsídio”, promovendo alterações expressivas não apenas na forma de pagamento, mas na estrutura dessa carreira, com a redução nos percentuais de progressão e promoção, perda de benefícios, gratificações e vantagens decorrentes do tempo de serviço. Desse modo, adotaram-se medidas no estado de Minas Gerais que resultaram no aumento dos contratos precários, arrocho salarial, desrespeito ao piso salarial nacional, inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, bem como perda de garantias trabalhistas e previdenciárias.

Sobre o aumento dos contratos precários, a proporção de cargos efetivos e não-efetivos da carreira de professora/professor da educação básica na rede pública estadual de Minas Gerais passou, em 2010, de 37,5% de efetivos e 62,5% de não-efetivos (o que já representava um número enorme de contratos precários na REE-MG) para 29,6% de efetivos e 70,4% de não-efetivos, em 2014! Os chamados “professores designados” destacam-se entre os não-efetivos. Assim, em razão

desse volume enorme de "professores designados" na REE-MG, o estatuto da designação é central para compreender não somente a condição docente das/dos professoras/es dessa rede de ensino, mas essa própria rede pública estadual e tudo que se relaciona a ela. É importante ressaltar que a impermanência do quadro efetivo dessas/es profissionais dificilmente garante a reconstrução das práticas escolares implicadas na aprendizagem dos alunos.

Todas essas mudanças impuseram à/ao professora/professor da REE-MG as seguintes condições: proletarização e precarização do trabalho, desvalorização profissional, perda de autonomia e insegurança para reorganizar as práticas de ensino, sobrecarga e intensificação do trabalho docente, desmotivação, adoecimento (como, por exemplo, desenvolvimento da síndrome de *burnout* – esgotamento físico e mental das/dos professoras/es) e, até mesmo, desistência/abandono da profissão.

Soma-se a isso, o fato de as escolas da REE-MG, de um modo geral, carecerem de uma infraestrutura que favoreça o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender com boa qualidade, em razão da falta de equipamentos tecnológicos, pelo caráter obsoleto desses equipamentos – os quais também precisam de manutenção – e por divergências sobre investimento em infraestrutura tecnológica nessa rede pública.

Os estudos selecionados e analisados nesta "meta-pesquisa" denunciaram tensões geradas nas escolas estaduais de Minas Gerais em razão das cobranças da SEE-MG por resultados nas avaliações externas e pelo cumprimento das orientações curriculares contidas nos documentos produzidos pela Secretaria para controlar as práticas pedagógicas das/dos professoras/es da REE-MG. Essas "orientações" (sic) transformaram-se, na verdade, em um conjunto de prescrições que colocaram as/os professoras/es no lugar de meras/os executoras/es de um currículo imposto "de cima para baixo" sem que as condições de trabalho proporcionassem espaços coletivos de elaboração e reflexão das práticas docentes.

Dessa maneira, as avaliações externas realizadas pelo estado de Minas Gerais, ao representarem mais uma estratégia de monitoramento e controle das práticas docentes do que de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, tiveram um enorme impacto na condição docente de professoras/es da rede pública estadual.

Outro impacto gerado pela implantação das políticas de avaliação externa no estado de Minas Gerais foi o aprofundamento das políticas de responsabilização ou prestação de contas (*accountability*) e a adoção de um sistema de premiação no cálculo do benefício das/dos professoras/es baseado no resultado do desempenho dos alunos nos testes padronizados. As pesquisas selecionadas e analisadas neste estudo evidenciam que essas políticas neoliberais que instituem sistemas de premiação e estão voltadas para "recompensar" (sic) o trabalho docente, na verdade, geram insegurança e têm um efeito contrário em relação à valorização da carreira profissional. Desse modo, quanto mais os resultados das avaliações externas se vincularem estritamente aos critérios de progressão na carreira, mais elas assumirão um caráter regulador, servindo apenas para responsabilizar a/o docente pelo lugar ocupado pelas instituições de ensino nos *rankings* escolares e, por via de consequência, intensificar e precarizar o trabalho docente.

Apesar de essas políticas educacionais gerarem tensões no ambiente escolar e tentarem monitorar e controlar as práticas das/dos professoras/es, elas não as determinaram visto que as imposições da SEE-MG eram, em alguns momentos, ressignificadas por meio da agência dessas/desses docentes. Ou seja, embora as/os professoras/es assumissem em sala de aula atitudes movidas pela cobrança por resultados de aprendizagem, elas/eles privilegiaram, sempre que possível, as interações com os alunos para promover a aprendizagem.

Sendo assim, mesmo em situação de pressão, as/os professoras/es colocaram em movimento um processo de apropriação das "orientações" (sic) curriculares que levou em conta, além do conhecimento que elas/eles tinham sobre algumas "brechas" existentes nessas imposições curriculares, as experiências docentes anteriores, as trocas e orientações de professoras/es mais experientes, informações de meios de divulgação dos fundamentos e metodologias de ensino, bem como a formação inicial.

Não podemos deixar de reconhecer também a existência de um movimento de lutas da categoria em prol da valorização profissional no estado. As lutas das/dos profissionais da educação continuam a fim de se conquistar um plano de carreira robusto, bem como cargos e salários dignos para as/os professoras/es da rede pública estadual em Minas Gerais. Porém, a organização da categoria para participação nessas lutas tem sido algo extremamente desafiador em razão do elevado número de docentes com contratos precários e a fragmentação da categoria em diferentes classes de professoras/es: as/os efetivas/os, as/ os "efetivadas/os" e as/os designadas/os.

Portanto, além das questões relativas a um plano de carreira robusto e a uma remuneração digna, há outros aspectos que podem contribuir para a valorização profissional das/dos professoras/es da REE-MG como, por exemplo, o incentivo e acesso às ações de formação, a redução do número de alunos em sala de aula e o apoio técnico às/aos profissionais da educação nessa rede pública de ensino – com especial atenção àquelas/es que estão nos primeiros anos de exercício da profissão (as/os professoras/es iniciantes).

As pesquisas selecionadas e analisadas neste estudo do tipo estado do conhecimento apontam o quanto os aspectos relativos ao início da docência e os seus desdobramentos vão se constituindo em aprendizado ao longo da trajetória das/dos professoras/es – processo que tem sido denominado, pela literatura especializada, de desenvolvimento profissional docente (ver DINIZ-PEREIRA, 2019).

Todavia, os trabalhos analisados nesta “meta-pesquisa” revelaram que o planejamento pedagógico, elaborado de maneira desconectada da realidade escolar e realizado para atender um conjunto de prescrições que, de modo similar, sem manter relação com os reais desafios enfrentados pelas/pelos professoras/es da REE-MG em sala de aula, se configurou como mais um obstáculo para o desenvolvimento profissional docente.

Especificamente, em relação às ações de formação, as pesquisas aqui analisadas denunciam o destaque dado à palavra “treinamento” (sic) nessas ações na REE-MG o que parece reforçar o caráter prescritivo das recomendações e o caráter instrucional dos materiais desenvolvidos para a formação continuada das/dos professoras/es dessa rede pública de ensino. Constatou-se, então, uma redução do protagonismo dessas/es docentes e o caráter prescritivo dos encontros realizados pela SEE-MG.

Desse modo, tem-se necessidade de as políticas públicas educacionais e, mais especificamente, os programas de formação de professoras/es, dialogarem com as experiências e os desafios enfrentados nas escolas da REE-MG. Ou seja, há necessidade de se pensar a formação a partir da escuta e diálogo com as/os professoras/es para promover reflexões baseadas nos desafios e demandas presentes no cotidiano das/dos docentes. Além disso, uma formação ancorada no diálogo interdisciplinar, pautada em uma perspectiva antirracista e anti-misógina que respeite as diversidades e que prepare a/o docente para trabalhar em uma escola cada vez mais complexa e intercultural.

Há também a urgência de se pensar em programas direcionados ao acompanhamento das/dos professoras/es nos primeiros anos de ingresso na profissão. A valorização e o apoio, além de serem essenciais, poderiam ser um dos caminhos de superação da desistência e do abandono do magistério e para manter as/os novas/os profissionais interessadas/os na carreira docente.

Considerações finais

É muito importante compreender o quão estruturantes são as dimensões objetiva e subjetiva da condição docente e como são necessários estudos sobre essas dimensões não só para entender melhor sobre a condição docente em si, mas para esclarecer outros fenômenos educacionais, como a qualidade da educação.

Nessa direção, este estudo coletivo do tipo estado do conhecimento chamou à atenção para o fato de que, se quisermos conhecer com mais detalhes e precisão a condição docente das/dos professoras/es da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, ou quiçá de outras redes de ensino, necessitamos desenvolver pesquisas de cunho mais qualitativo-quantitativo. Primeiro, para abranger um número significativo de professoras/es e, segundo, para abarcar com mais cuidado os elementos constitutivos da condição docente. Neste último caso, os instrumentos de produção de dados devem abranger questões relacionadas ao que caracteriza o *ser* docente – dimensões subjetivas-objetivas – e o *estar* na docência – dimensões objetivas-subjetivas –, isto é, tratar em uma mesma investigação acadêmica do levantamento dos diversos elementos que estruturam e são estruturantes da condição docente, de tal forma que seja possível compreender cada um deles em suas especificidades, assim como reconhecer como eles se relacionam, podendo alcançar, portanto, a condição docente das/dos professoras/es de uma determinada rede de ensino e, ao conhecer suas nuances e constituição, poder indicar caminhos outros para a análise e compreensão da docência.

Referências

AMORIM, Marina Alves, SALEJ, Ana Paula. Professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (REE/MG): informações e sugestões aos gestores. Nota Técnica (Belo Horizonte). Online. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 5, nº 17, Belo Horizonte, 2020.

BARDIN, Laurance. **Análise de Conteúdo**. Porto Editora, 1977.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In: Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. Edições Hipótese. São Paulo, 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação (UFMG)**, v. 24, p. 159-168, 2015.

FANFANI, Emilio Tenti. Condição docente. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FANFANI, Emilio Tenti. **La condición docente: análisis comparada de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editora Argentina, 2005.

DIDÁTICA PARA JUVENTUDE: DIÁLOGO ENTRE A ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

THE TEACHING OF YOUTH: DIALOGUE BETWEEN THE WORK OF HIGH SCHOOL TEACHERS AND THE TEACHER FORMATION

Silvana Mesquita⁴⁰⁸

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Profissão, Formação e Exercício Docente – PROFEX
Eixo 1

Leonardo Silva Santos⁴⁰⁹

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Profissão, Formação e Exercício Docente – PROFEX

Simone Henriques Gonçalves Lima⁴¹⁰

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Profissão, Formação e Exercício Docente – PROFEX

Thiago de Souza Moura⁴¹¹

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Profissão, Formação e Exercício Docente – PROFEX

Resumo

Este texto apresenta reflexões teóricas da pesquisa institucional em andamento “A construção de elementos para uma didática da juventude: entre a atuação e a formação de professores de ensino médio”. A pesquisa tem como objetivo identificar elementos constitutivos de uma didática para juventude, através da análise da atuação dos professores de ensino médio e de professores-formadores de cursos de licenciatura. São sujeitos de investigação os professores especialistas de ensino médio de sete escolas públicas do Rio de Janeiro e os professores-formadores de cursos de licenciatura da região. Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo com uso de três instrumentos de produção dos dados, questionários, entrevistas e análise documental, sendo estruturada em duas etapas (Professores e suas práticas; Professores-formadores e os cursos de licenciatura). Neste recorte, o objetivo é apresentar o desenho metodológico e os principais pressupostos teórico-analíticos da pesquisa, que se encontra na fase de aplicação dos instrumentos e tabulações. O objeto de estudo norteador é a Didática, a partir da multidimensionalidade da prática de ensino de professores do ensino médio e do ensino superior, tendo como proposta articular trabalho docente e formação de professores. Questiona-se como os professores-formadores nos cursos de licenciatura elaboram a formação docente em consonância com as práticas de ensino para jovens. Conclui-se que refletir sobre uma didática para a juventude parte da ideia de reconhecer a especificidade de

408 Silvana Soares de Araujo Mesquita, ORCID: 0000-0003-0352-2202. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em educação, PUC-Rio; Licenciada em Ciências; Professora adjunta da PUC-Rio; Vice-decana de Graduação do CTCH, Coordenadora do grupo de pesquisa PROFEX. Pesquisas nas áreas de Didática, Currículo e Formação de Professores. Contribuição de autoria: Autor Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3714198751601144> E-mail: silvanamesquita@puc-rio.br

409 Leonardo Santos Silva, ORCID: 0000-0003-3350-3109. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorando em Educação, PUC-Rio. Mestre em Educação, PUC-Rio. Professor substituto de Didática e Prática de ensino de Química da Faculdade de Educação da UFRJ. Professor de Química na rede privada de ensino do Rio de Janeiro. Membro do PROFEX. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1390089316306287> E-mail: leo.ssilva14@gmail.com

410 Simone Henriques Gonçalves Lima, ORCID: 0009-0004-8304-1517. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutoranda em Educação PUC-Rio, Mestre em Educação, PUC-Rio; Graduada em Pedagogia das Séries Iniciais, UERJ; Especialização em Dificuldades de Aprendizagem, UERJ; Professora dos anos iniciais da Fundação Osorio, Membro do Grupo PROFEX, PUC-Rio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0089602373942658> E-mail: simonehego@gmail.com

411 Thiago de Souza Moura, ORCID: 0000-0003-1590-5745. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorando em Educação, PUC-Rio; Mestre em Educação, PUC-Rio; Licenciatura em Ciências Biológicas - Faculdades Integradas Maria Thereza. Especialista em Ensino de Biologia UERJ/FF. Professor Biologia e Ciências SEEDUC/RJ e SME / RJ. Membro do PROFEX. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0510536666349525> E-mail: benjaminocita@gmail.com

elementos nas práticas insurgentes desenvolvidas por professores do ensino médio e de identificar as possibilidades de seu reconhecimento nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Didática. Juventude. Formação de Professores. Ensino Médio.

Abstract

This text presents theoretical reflections from the ongoing institutional research "The construction of elements for a teaching practice for young people: between the performance and formation of high school teachers". The aim of the research is to identify elements that make up teaching practices for young people, by analyzing the work of high school teachers and university teacher. The subjects of the research are high school teachers from seven public schools in Rio de Janeiro and university teacher from licentiate courses in the region. Methodologically, the research is qualitative, using three instruments to produce data: questionnaires, interviews and documentary analysis, and is structured into two stages (Teachers and their practices; University teacher from licentiate courses). In this section, the aim is to present the methodological design and the main theoretical-analytical assumptions of the research, which is currently at the stage of applying the instruments and tabulations. The guiding object of study is teaching practices, based on the multidimensionality of the actions high school teachers and university teacher, with the aim of linking teaching work and teacher formation. It asks how teacher trainers in undergraduate courses develop teacher formation in line with teaching practices for young people. The conclusion is that reflecting on teaching to young people is based on the idea of recognizing the specificity of elements in the insurgent practices developed by high school teachers and identifying the possibilities for their recognition in licentiate courses.

Keywords: Didactics. Youth. Teacher formation. High School.

Introdução

Este texto apresenta reflexões teóricas da pesquisa institucional em andamento "A construção de elementos para uma didática da juventude: entre a atuação e a formação de professores de ensino médio", com financiamento da FAPERJ. A pesquisa tem como objetivo identificar elementos constitutivos de uma didática para juventude, através da análise da atuação dos professores de ensino médio, em diálogo com o processo formativo nos cursos de licenciaturas. São sujeitos da investigação os professores especialistas de ensino médio e os professores-formadores de cursos de licenciatura. Neste texto, apresenta-se o desenho metodológico e um recorte com os principais pressupostos teóricos-analíticos da pesquisa, que se encontra na fase de aplicação dos instrumentos e tabulações.

O objeto de estudo é a Didática, incluindo a prática de ensino de professores da educação básica e do ensino superior, tendo como proposta articular duas grandes áreas do campo da pesquisa educacional, o trabalho docente e a formação de professores. Questiona-se como os professores e os cursos de licenciatura elaboram a formação docente em consonância com as práticas de ensino para jovens.

Trata-se de um estudo relacional (Bourdieu, 1989) que articula teoria e prática, buscando reunir elementos que permitam refletir sobre uma nova didática para atuar junto aos jovens que acesam a escola de ensino médio de hoje, na qual trabalham os professores formados em diferentes áreas disciplinares, a fim de debater o que se nomeia de Didática para juventude (Mesquita, 2020).

Parte-se da hipótese de que os professores em sua prática parecem se distanciar dos conhecimentos didáticos adquiridos, pela grande maioria, exclusivamente nos cursos de licenciatura. Supõem-se ainda que os múltiplos cursos de licenciatura que se desenvolveram no país, a partir dos anos 2000, principalmente na rede privada e na modalidade à distância, adotam modelos de formação de professores heterogêneos e fragmentados, com diferentes níveis de valorização entre os saberes específicos da área disciplinar, os saberes didático-pedagógicos oriundos das ciências da educação e os saberes profissionais da atuação docente nas escolas (Gatti et al, 2019; Mesquita e Marcondes, 2020).

Além disso, com base no campo dos estudos sobre juventude, ensino médio e reformas deste segmento (Dayrell, Carrano e Maia, 2014; Silva, Krawczyk e Calçada, 2023), supõe-se que os jovens, como sujeitos de direito, pouco são considerados na formação dos professores que atuarão nesse segmento, como nas próprias práticas pedagógica das escolas. Questiona-se: como ensinar para jovens do século XXI na escola de hoje? Seria possível identificar elementos que caracterizassem uma didática para juventude?

No entanto, pondera-se que muito além de conceber a didática como uma área de “aplicação da teoria” ou de “preparação instrumental para prática” na formação de professores, opta-se por uma investigação da própria complexidade do processo de ensino, baseada na articulação de ideias e pressupostos. O meio educacional contemporâneo é marcado por muitas diferenças de posições sobre o processo ensino-aprendizagem, principalmente em relação aos argumentos de como lidar com a diversidade cultural presente na escola que se consolidou pelo processo de ampliação do acesso à educação básica. No campo da didática também há diferentes caminhos defendidos por pesquisadores e professores-formadores desta área, seja em relação aos objetivos da escola, quanto do lugar dos diferentes saberes que transitam na sociedade (Libâneo, 2013).

No entanto, essa pesquisa se apoia na constatação de que se consolida o movimento por uma nova Didática de perspectiva intercultural com foco na diversidade e na diferença (Candau, 2020; Moreira e Candau, 2007) e com o objetivo de aproximá-la da realidade do trabalho docente nas escolas, contribuindo tanto para o fortalecimento da formação inicial dos professores e para o próprio processo de profissionalização da profissão. Há estudos que apontam para a forte influência da formação e da atuação dos professores em sala de aula sobre o desempenho dos alunos (Brooke e Soares, 2008; Nóvoa, 2009). Assim, dois cenários educacionais justificam essa pesquisa, um relacionado à formação de professores e outro ao processo ensino-aprendizagem destinado aos jovens.

Fundamentos metodológicos

O desenho metodológico adotado na pesquisa se fundamenta nas análises de Sarti (2012) sobre o “triângulo da formação docente”. Para a autora, é possível identificar três campos em disputa na formação docente: os professores; as universidades e o poder público. Segundo Sarti (2012), em um esquema de triangulação, cada um dos vértices do triângulo é ocupado por um desses campos e seus agentes que exercem diferentes níveis de influência no processo de formação dos professores, nos quais relações privilegiadas entre apenas dois dos vértices do triângulo da formação docente (base do triângulo), universidade e poder público, direcionam os diferentes modelos formativos existentes. Nesta disputa de interesses que orienta a formação de professores, caracterizada como um jogo, os professores fazem o “lugar de morto”.

Por conseguinte, o desenho investigativo que orienta esta pesquisa propõe justamente o contrário, girando esse triângulo de “ponta a cabeça” a fim de construir uma investigação sobre formação de professores a partir dos próprios professores. Ao inverter o “triângulo da formação docente”, o objetivo é trazer os professores como protagonistas e investigar as instâncias formadoras a partir de categorias analíticas construídas pela ótica docente. Assim, são dois os campos de investigação dessa pesquisa: as escolas (professores e suas práticas) e as instituições de ensino superior (professores-formadores e os cursos de licenciatura).

Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo com uso de três instrumentos de produção dos dados, questionários, entrevistas e análise documental, sendo estruturada em duas etapas. Na etapa 1 (os professores e suas práticas) ocorreu a aplicação de questionário presencial sem identificação, respondido por 854 jovens estudantes das turmas de segundo ano do ensino médio de sete escolas públicas estaduais da cidade do Rio de Janeiro no ano de 2023. As sete questões de múltiplas escolhas buscavam identificar as práticas docentes bem-sucedidas na perspectiva dos jovens em relação aos seus processos de aprendizagem. Ainda nessa etapa, estão sendo aplicados questionários com 20 questões (3 abertas e 17 fechadas) entre os mais de 200 professores de ensino médio que atuam nessas sete escolas. Essa etapa conta com autorização da SEEDUC do RJ, direção das escolas e professores, seguindo os pressupostos éticos da pesquisa.

A etapa 2 (professores-formadores e cursos de licenciatura) destina-se a identificar o lugar da didática e da juventude nos modelos formativos de professores, adotados nos cursos de licenciatura. Com isso, busca-se estabelecer um diálogo entre as concepções e as práticas pedagógicas categorizadas na etapa 1 com as concepções e as práticas pedagógicas/curriculares adotadas pelos formadores nos cursos de licenciatura. Fez-se a aplicação de questionário online com 37 questões fechadas, utilizando a escala likert para identificação de grau de concordância utilizando-se da estratégia “bola de neve”, em 2023. Responderam ao questionário 41 professores-formadores que atuam em cursos de licenciatura de diferentes redes da região metropolitana do Rio de Janeiro.

A partir dos questionários de ambas as etapas, os professores do ensino médio e dos cursos de licenciatura estão sendo convidados para entrevistas individuais, junto ao grupo de pesquisa, com objetivo de construir um espaço de produção de narrativas sobre suas práticas pedagógicas e suas relações com a juventude e com a formação de professores. Busca-se identificar as lógicas que norteiam a atuação e a formação de professores no intuito de identificação dos elementos que constituem uma Didática para Juventude.

O presente desenho metodológico leva a pesquisa a transitar por múltiplos campos investigativos. No campo da sociologia, parte-se dos estudos da sociologia da experiência de Dubet (2002), principalmente, por conta do protagonismo docente a qual esta pesquisa pretende destacar. Os estudos sobre a formação e a profissão docente de Nóvoa (2009, 2022) e Formosinho et al (2015) também são pontos-chaves para a interpretação dos dados produzidos. No Brasil, os referenciais utilizados são os estudos que propõem uma nova Didática, apresentados a partir das análises de Candau (2012), André (2016) e Gatti et al (2019).

Por se tratar de uma pesquisa relacional, no qual os dados produzidos no conjunto de instrumentos metodológicos precisam ser integrados para fazer sentido, neste trabalho optou-se por apresentar os pressupostos teórico-analíticos desenvolvidos até aqui pelos estudos bibliográficos do grupo de pesquisa.

Pressupostos teórico-analíticos por uma didática da juventude na formação de professores

Pressupõe-se que os estudos sobre os elementos de uma didática para juventude em relação à prática dos professores e a sua formação inicial visam contribuir com a ampliação do conceito de didática e com o resgate desta área de formação para que realmente contribua com o fazer dos professores. Conceber uma didática para juventude pode contribuir para uma unidade entre teoria e prática. Identificar os elementos que facilitam e dificultam a atuação dos professores no trabalho com os jovens permitirá mapear práticas insurgentes contextualizadas produzidas nas escolas de ensino médio. Tem-se como hipótese que uma didática para juventude já está sendo desenvolvida nas escolas e este trabalho pretende reconhecê-la, partindo do protagonismo docente.

Além disso, ao investigar professores-formadores e os cursos de licenciatura percebe-se que é possível identificar as lacunas apontadas pelos professores de ensino médio nos processos formativos e promover a reflexão sobre os currículos e o lugar da didática nesses cursos, com vista a incorporar ou evidenciar novas temáticas que realmente contribuam com a escola atual e sua juventude. A intenção é a de potencializar as trocas entre universidades e escolas, a fim de construir um processo de construção teórica partindo da prática.

A desarticulação entre teoria e prática, criticada tanto pela academia quanto pelos professores em atuação, poderá encontrar espaço de superação, uma vez que a base da investigação será o cotidiano escolar para posterior teorização das categorias analíticas identificadas sobre as práticas de ensino com os jovens. O objetivo central é identificar uma epistemologia da prática dos professores de ensino médio e trazê-la para as análises dos modelos formativos de professores. Como defende Tardif, desde 2005, a epistemologia da prática profissional é "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas" (p. 255).

Outra ponderação importante refere-se a não se acreditar em uma simples relação causa e efeito entre a formação de professores e a aprendizagem dos jovens, pois vários outros elementos interferem neste processo, principalmente, as condições de trabalho e os fatores extraescolares, como os níveis socioeconômicos dos alunos. Mas, é possível refletir sobre as lacunas que se identificam na formação inicial dos professores que poderiam contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Para isso, defende-se a reflexão sobre a estreita relação entre formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino.

Parte dos pressupostos teórico-analíticos desta investigação se inspiram nos resultados da pesquisa "O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia" (Mesquita, 2016), na qual professores e alunos ofereceram importantes indicadores para se refletir sobre a didática para Juventude. Trata-se de uma pesquisa com professores reconhecidos como "aqueles que fazem a diferença" devido ao sucesso de suas aulas diante dos jovens da periferia e por conseguirem bons resultados no processo ensino-aprendizagem na escola investigada. Os professores pesquisados apontam que o grande desafio da escola de massa é "ensinar para alunos que não querem aprender", principalmente porque não reconhecem a importância dos conhecimentos valorizados pela escola para a sua vida real ou como garantia de um futuro melhor.

No entanto, na referida pesquisa, os alunos e os próprios professores identificam que há docentes que conseguem driblar esta realidade adotando diferentes estratégias em suas práticas de ensino (Mesquita, 2016). No que tange à formação de professores de ensino médio, os resultados de Mesquita (2016, 2020) evidenciam a crítica a pouca articulação entre a teoria e a prática em relação aos conhecimentos adquiridos na universidade. Constatam-se diferentes concepções sobre as formas de ensinar entre os professores participantes de acordo com a lógica de sua formação

inicial, no que se refere à valorização/contribuição efetiva ou não dos conhecimentos pedagógicos nas suas práticas de ensino.

Didática é algo que você tem que adequar, didática da graduação não te prepara para nada. Eu vivi isso comparando a minha experiência com os meus alunos, eu desenvolvi didática sem ter tido aula de Didática, porque eu comecei a dar aula antes de ir para a graduação. (...) E depois, as minhas aulas de didática na faculdade não me ensinaram a lidar com a sala. Você precisa antes de ter um material lindo para dar aula, você precisa ter a atenção do aluno. (Relato da professora Ana apud MESQUITA, 2016).

No entanto, diferentemente desta ideia de didática estritamente técnica que parece caracterizar ainda as concepções dos professores, o ensino de Didática hoje procura se distanciar desta visão instrumental, que a dominou por várias décadas e que levou à sua negação por parte de muitos docentes diante dos novos desafios da escola. Candau, desde 1983, já afirmava que a Didática deve, além da dimensão técnica (estratégias, métodos), integrar as dimensões humanas (relações interpessoais) e político-sociais (contexto social e cultural), nomeando-a de Didática Fundamental. Nessa direção, Candau (2012) defende a necessidade de consolidação de saberes capazes de, realmente, contribuir com o trabalho docente e que, portanto, devem integrar os modelos formativos vigentes. A autora afirma que é preciso partir da realidade contextual do aluno, valorizar o multiculturalismo e estabelecer novas relações professor-aluno, indo além das relações hierárquicas.

Em Mesquita (2016), os docentes, indicados pelos alunos como os "bons professores", afirmam que não fazem nada de diferentes em suas aulas, que usam uma 'Didática tradicional', ou que a 'Didática' pouco contribui em suas práticas, quando na verdade adotam uma dimensão relacional e motivacional em suas práticas que poderiam ser reconhecidas como parte da nova Didática. Na Pesquisa, identificou-se que esses professores, mesmo sem reconhecerem, desenvolveram múltiplas estratégias de ensino dentro do conceito da Didática Fundamental, baseadas na interação com os alunos, na motivação para aprender e na compreensão da cultura do outro.

A associação entre as lacunas da formação docente com a busca por explicações para a baixa qualidade da educação escolar, traz para o centro do debate o trabalho dos professores e sua formação.

No entanto, há uma tendência de se apontar a inadequação dos professores em exercerem o seu papel de ensinar, justificada diretamente por problemas em sua formação. Porém, na contramão desses discursos, há necessidade de se fortalecer a produção de conhecimentos sobre novas e atuais profissões que vem se consolidando no cotidiano escolar. São saberes únicos, plurais e contextualizados associados a práticas insurgentes que os professores, que lidam com a juventude, desenvolvem diariamente em seu trabalho. Identificar esses parâmetros, pode contribuir na renovação do processo de formação dos professores e na maior valorização do magistério, via o debate da profissionalização docente.

Considerações: para onde vai a pesquisa?

Hoje os olhares sobre a formação de professores assumem lugar de destaque em diversos âmbitos, desde as pesquisas acadêmicas, passando pelas políticas educacionais, chegando às escolas, à mídia e até ao campo econômico. Souza e Sarti (2014) identificam o crescimento de um verdadeiro "mercado da formação docente" baseado na expansão dos cursos de formação inicial e continuada oferecidos pela rede privada e no consumo de pacotes educacionais de grandes empresas pelas redes públicas, como os sistemas apostilados de ensino.

Por outro lado, todo debate em torno da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) trouxe a evidência de que não se sabe o que fazer com o ensino de Jovens desse país. Antigas soluções, como a profissionalização precoce da juventude pobre; a precarização do trabalho dos professores, que passam a assumir disciplinas aleatórias e distintas de sua formação; a redução das bases dos conhecimentos com enfraquecimento das propostas curriculares impostas por interesse econômicos, reforçam a ausência dos professores em atuação nas escolas de ensino médio como artífices dos currículos e da didática, como defendem.

Assim, segundo Mesquita (2016) é possível refletir sobre uma didática para a juventude que parte da ideia de reconhecer a especificidade de elementos na prática de professores indicados pelos jovens que favorecem o processo de ensino-aprendizagem. Constata-se que são poucos os estudos que articulam as especificidades da aprendizagem da juventude com o campo da didática multidimensional, com exceção do campo do multiculturalismo e da pedagogia decolonial, que vem produzindo referências de novos elementos para a didática a partir de práticas insurgentes, saberes e fazeres docentes (Candau, 2016).

Assim, essa pesquisa quer refletir sobre formação de professores e didática com os subsídios dos professores que trabalham com os jovens, como indica o desenho metodológico. Como resultado, espera-se a construção de elementos que permitam refletir sobre uma didática para Juventude, visando contribuir com a ampliação e o resgate do campo da didática como base da formação de professores.

Referências

- ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: B. Brasil, 1989.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, 46(161). 2016
- CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, 2020.
- DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo; e MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2002.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza Júlia. **Formação, Trabalho e Aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Silabo, 2015.
- GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus. 2013, p. 131-166.
- MESQUITA, S. S. A. **O exercício da docência no Ensino Médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia**. Rio de Janeiro, 2016, 276p. Tese de doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.
- MESQUITA, S. S. A. Elementos da didática para a juventude: Entre a dimensão relacional e a construção de sentidos. **Revista Portuguesa de Educação**, 33(2), 2020.
- MESQUITA, S. S. A.; MARCONDES, M. I. G. F. Teacher Formation in Brazil: "Old" and "New" Approaches to Teacher Training Given Today's Challenges for the Teaching Profession. In: **Teaching the World's Teachers**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2020.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MOREIRA, A.F.B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, v.12, n.27, 2012.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S., NASCIMENTO A. R (Orgs.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *In*: REBELLO DE SOUZA, Denise; SARTI, Flavia M (Orgs.). **Mercado da Formação Docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educ. Pesqui.** São Paulo, vol.38, n.2, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõe os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 49, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.







ALECE
ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

**Mesa Diretora
2023-2024**

Deputado Evandro Leitão
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Osmar Baquit
2º Vice-Presidente

Deputado Dannel Oliveira
1º Secretário

Deputada Juliana Lucena
2ª Secretária

Deputado João Jaime
3º Secretário

Deputado Dr. Oscar Rodrigues
4º Secretário



Escaneie o QR CODE
e acesse nossas
publicações