

ISSN 2358-4319 (versão online)



**educação e
emancipação**

v.15, n.3, set./dez. 2022

Dossiê Temático

**Formação Continuada de Professores da
Educação Básica: investimento no processo
de emancipação humana**

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

Dossiê Temático:

**Formação continuada de professores da educação
básica:** investimento no processo de emancipação humana

São Luís, v. 15, n. 3, set./dez. 2022

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Natalino Salgado Filho

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

- Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal
Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB
Ana Maria Iorio Dias - UFC
Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada - Espanha
Antônio Joaquim Severino - USP
Antônio Cabral Neto - UFRN
Betânia Leite Ramalho - UFRN
Célia Frazão Soares Linhares - UFF
Cláudio Pinto Nunes - UESB
Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá
Enéas Arraes Neto - UFC
Fabiane Maia Garcia - UFAM
Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA
Ilma Vieira do Nascimento - UFMA
Janssen Felipe da Silva - UFPE
José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional.
Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México
Luis Alcorforado, Universidade de Coimbra, Portugal
Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms -
Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft
- Alemanha
Maria Cristina Martínez Pineda - Universidad Pedagógica
Nacional - Colombia
Maria Eliete Santiago - UFPE
Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP
Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB
Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal
Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra
- Portugal
Maria Nobre Damasceno - UFC
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA
Valdelúcia Alves da Costa - UFF
Vera Gaspar da Silva - UDESC
- ### Revisão de Linguagem
- A revisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade de cada autor, por profissional especializado
- ### Revisão de Normalização
- Weltiene Sirlei Nogueira Santos
- ### Editoração Eletrônica
- Ezequiel Antonio Silva Filho
- ### Capa
- Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (on-line), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida dos Portugueses, 1966 - Campus Dom Delgado
CEP 65.080-805 - São Luís/MA
Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br e/ou
revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESIÉ - Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación - México)
Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817> Latindex -
<http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521>
DOAJ - Directory of Open Access Journals
REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes
Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de
Editoração de Periódicos IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.15, n.3 set./dez. 2022

DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n3_2022

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Catalogação da publicação na Fonte da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial 12

Artigos

Do desempenho à ação profissional: sobre o rumo da formação contínua de professores em Portugal..... 20

Maria Helena Damião

Cátia Delgado

Entre insurgências e ataques a educação: a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora como forma de resistência e esperança 43

Paulo Roberto Dalla Valle

Celoy Aparecida Mascarello

Cristiane de Oliveira Fiorentini

As políticas de formação docente: retrocessos e resistências..... 73

Graziela Ferreira de Souza

O exercício da docência em um contexto de reformas educacionais: um caminho para o controle sobre o trabalho docente?..... 97

Maria Aparecida Alves

Diretrizes da Unesco para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe: padrões e aprendizagem colaborativa 118

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

O diálogo entre a implementação da BNCC, a formação continuada de professores e as tecnologias digitais no cotidiano de uma escola de São Luís..... 142

Ilma Vieira do Nascimento

Wendla Mendes Silva Borges

Corpos e diversidade na formação docente continuada:
possibilidades em tempos sombrios..... 175

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Zeila Sousa de Albuquerque

Diomar das Graças Motta

Modalidades de formação continuada para emancipação do trabalho docente: narrativas de professoras da educação básica203

Márcia Milane Verçosa Rocha

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Narrativas de professores/as iniciantes na constituição de si e suas possibilidades emancipatórias em uma pesquisa formação.....227

Joelson de Sousa Morais

Inês Ferreira de Souza Bragança

O professor de português da educação básica no divã254

Ivan Vale de Sousa

A formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente: o que apontam as pesquisas brasileiras.....277

Susana Soares Tozetto

Thaiane de Góis Domingues

A pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica: uma alternativa para a emancipação humana.....298

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

Ellen Michelle Barbosa de Moura

O *postítulo* em literatura infantil e juvenil da cidade de Buenos Aires: rede-de-afetos na formação continuada 323

Sheila Oliveira Lima

Formação continuada de professores para cursos de aprendizagem profissional.....349

Joana Paulin Romanowski
Matilde Dias Martins Pupo

A formação continuada de professores pedagogos paranaenses do município de Almirante Tamandaré com vistas ao seu desenvolvimento profissional374

Virginia do Carmo Pabst Scholochuski
Regina Cely de Campos Hagemeyer

Entrevista

Entrevista com a Professora Márcia de Souza Hobold:
"Formação continuada de professores da educação básica: investimento no processo de emancipação humana"402

Joana Paulin Romanowski
Maria Helena Damião
Ilma Vieira do Nascimento

Resenha

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para a educação básica.** Petrópolis: Vozes, 2022. 232p.429

Luana Priscila Wunsch
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

Contents

Editorial 12

Articles

From performance to professional action: on the course of ongoing teacher education in Portugal20

Maria Helena Damião

Cátia Delgado

Between insurgencies and attacks on education: continuing education from the perspective of humanizing education as a form of resistance and hope43

Paulo Roberto Dalla Valle

Celoy Aparecida Mascarello

Cristiane de Oliveira Fiorentini

Teacher education policies: setbacks and resistances73

Graziela Ferreira de Souza

The practice of teaching in a context of educational reforms: a way to control over teaching work?97

Maria Aparecida Alves

Unesco guidelines for continuing teacher education in Latin America and the Caribbean: standards and collaborative learning 118

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

The dialogue between the implementation of BNCC, the continuing training of teachers and digital technologies in the daily day of a school in São Luís 142

Ilma Vieira do Nascimento

Wendla Mendes Silva Borges

Bodies and diversity in continuing teacher education:
possibilities in dark times 175

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Zeila Sousa de Albuquerque

Diomar das Graças Motta

**Methods of continuing training for the emancipation of
teaching work:** narratives of basic education teachers)203

Márcia Milane Verçosa Rocha

Josania Lima Portela Carvalhêdo

**Narratives of beginning teachers in the constitution of
themselves and their emancipatory possibilities in a research-
training**227

Joelson de Sousa Morais

Inês Ferreira de Souza Bragança

The Portuguese teacher of basic education on the divan...254

Ivan Vale de Sousa

**Continuous education and its relation with teachers'
professional development:** what the Brazilian research points
out277

Susana Soares Tozetto

Thaiane de Góis Domingues

***Stricto sensu* post-graduation as a continuing formation for
basic education teachers:** an alternative for human
emancipation298

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

Ellen Michelle Barbosa de Moura

**The *postítulo* in children's and juvenile literature of the city of
buenos Aires:** a network of affects in continued education323

Sheila Oliveira Lima

Continuing education of professional learning courses teachers 349

Joana Paulin Romanowski

Matilde Dias Martins Pupo

The continuous training of teachers educational pedagogues from Paraná from the municipality of Almirante Tamandaré with a view to their professional development..... 374

Virginia do Carmo Pabst Scholochuski

Regina Cely de Campos Hagemeyer

Interview

Interview with Professor Márcia de Souza Hobold: "Continuing training of basic education teachers: investment in the process of human emancipation" 402

Joana Paulin Romanowski

Maria Helena Damião

Ilma Vieira do Nascimento

Essay

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para a educação básica.** Petrópolis: Vozes, 2022. 232p..... 429

Luana Priscila Wunsch

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

Sumario

Editorial 12

Artículos

Del rendimiento a la acción profesional: sobre la orientación de la formación permanente del profesorado en Portugal 20

Maria Helena Damião

Cátia Delgado

Cristiane de Oliveira Fiorentini

Entre insurgencias y ataques a la educación: la educación permanente desde la perspectiva de la educación humanizadora como forma de resistencia y esperanza 43

Paulo Roberto Dalla Valle

Celoy Aparecida Mascarello

Cristiane de Oliveira Fiorentini

Políticas de formación docente: retrocesos y resistencias 73

Graziela Ferreira de Souza

El ejercicio de la docencia en un contexto de reformas educativas: ¿una vía para controlar el trabajo docente? 97

Maria Aparecida Alves

Directrices de la Unesco para la formación continua del profesorado en América Latina y el Caribe: estándares y aprendizaje colaborativo 118

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu

El diálogo entre la implantación del BNCC, la formación continua de docentes y las tecnologías digitales en el cotidiano de una escuela de São Luís 142

Ilma Vieira do Nascimento

Wendla Mendes Silva Borges

Cuerpos y diversidad en la formación continua del profesorado: posibilidades en tiempos oscuros..... 175

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Zeila Sousa de Albuquerque

Diomar das Graças Motta

Modalidades de formación permanente para la emancipación del trabajo docente: narrativas de docentes de educación básica203

Márcia Milane Verçosa Rocha

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Narrativas de docentes principiantes en la constitución de sí mismos y sus posibilidades emancipatorias en una investigación-formación 227

Joelson de Sousa Morais

Inês Ferreira de Souza Bragança

El profesor de portugués de educación básica en el diván..254

Ivan Vale de Sousa

Formación continua y su relación com el desarrollo profesional docente: lo que indican las pesquisas brasileñas 277

Susana Soares Tozetto

Thaiane de Góis Domingues

El postgrado *stricto sensu* como formación continua para docentes de educación básica: una alternativa para la emancipación..... 298

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

Ellen Michelle Barbosa de Moura

El postítulo en la literatura infantil y juvenil de la ciudad de Buenos Aires: red de efectos en la formación continuada323

Sheila Oliveira Lima

Formación continua de docentes para cursos de aprendizaje profesional..... 349

Joana Paulin Romanowski
Matilde Dias Martins Pupo

La formación continua de los profesores de educación Paraná del municipio de Almirante Tamandaré con miras a su desarrollo profesional..... 374

Virginia do Carmo Pabst Scholochuski
Regina Cely de Campos Hagemeyer

Entrevista

Entrevista con la Profesora Márcia de Souza Hobold: “La formación continua de los profesores de educación básica: inversión en el proceso de emancipación humana” 402

Joana Paulin Romanowski
Maria Helena Damião
Ilma Vieira do Nascimento

Reseña

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para a educação básica.** Petrópolis: Vozes, 2022. 232p. 429

Luana Priscila Wunsch
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira

EDITORIAL

As reformas dos sistemas educativos que se encontram em curso no mundo ocidental – declaradamente alinhadas a princípios neoliberais e integrando desígnios de corporações globais – intentam transformar as finalidades da escola, o seu currículo e a avaliação, bem como o sentido do ensino e da aprendizagem. Em consequência, intentam transformar a formação de professores, multiplicando-se as recomendações supranacionais que incidem no modo de exercer a docência, as quais se vêem acompanhadas de programas, modelos e exemplos, constituindo-se, inclusivamente, consórcios para os implementar.

Neste cenário, as reformas do currículo escolar, delineadas em função dos desígnios traçados pelas grandes corporações globais de matriz neoliberal, impulsionam o redirecionamento da formação de professores para se conseguir uma aplicação acrítica desse currículo. Em termos de formação continuada, multiplicam-se as recomendações supranacionais para mudar rápida e radicalmente o modo de exercer a docência, as quais se fazem acompanhar de exemplos e programas, formando-se consórcios para os implementar. A formação em causa, que não deveria perder de vista a escola nem os seus professores, tendo sempre por referência os alunos, passa a ser determinada por intentos alheios aos educativos; e, em vez de se pautar por princípios de emancipação do trabalho do professor, pode construir, de modo dissimulado, para a sua cativação. Contraditoriamente, a pesquisa sobre a formação aponta para o acolhimento da reflexão crítica como forma de promover a profissionalização dos professores. Assim, os desafios para uma formação que considere a prática pedagógica dos professores e suas condições efetivas de trabalho são imensos.

Esse quadro se agrava diante do isolamento social devido ao impacto das medidas sanitárias decorrentes da COVID-19, em que os debates sobre a contribuição da formação continuada são fundamentais para cooperar com a melhoria do estatuto da profissionalização docente.

No ano em que a *Revista Educação e Emancipação* completa vinte anos de existência dedica o seu número 3 do volume 15 a esta questão, situando-a no quadro da formação continuada de professores da educação básica. O foco escolhido é o processo de emancipação humana a ser contemplado nos estudos e pesquisas sobre formação continuada em que os professores desenvolvem sua emancipação e profissionalização.

Na verdade, a revista, associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão desde sua criação, tem privilegiado esse entendimento de que a emancipação humana é um processo inerente à educação assumida como intencionalidade para uma política de transformação social.

O dossiê temático que se apresenta, subordinado ao título "A formação do professor da educação básica e o processo de emancipação humana", foi organizado pelas professoras Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA, Brasil), Maria Helena Damião (FPCE-UC. Portugal), Ilma Vieira do Nascimento (UFMA, Brasil), Joana Paulin Romanowski (UNINTER, Brasil). É constituído por quinze artigos, uma entrevista e uma resenha crítica.

O primeiro artigo incide sobre o sistema português de formação contínua de professores – "Do desempenho à ação profissional: sobre o rumo da formação contínua de professores em Portugal" – Maria Helena Damião e Cátia Delgado dão conta do lugar de destaque que nele é conferido ao "desempenho docente", compatível com princípios da reforma global da educação escolar. Questionam a prevalência do referido conceito e das práticas de ensino que desencadeia, afirmando a necessidade de fazer valer o conceito de ação docente como orientador da formação. De fato, a ação, por ser informada, crítica e deliberada, constitui a melhor expressão da autonomia profissional.

Em seguida, o artigo "Entre insurgências e ataques à educação: a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora como forma de resistência e esperança", elaborado por Paulo Roberto Dalla Valle, Celoy Aparecida Mascarello e Cristiane de Oliveira Fiorentini, aborda a formação continuada de professores na perspectiva de uma educação humanizadora. Com base no estudo que realizaram, os autores destacam a importância na subjetividade

e da reflexão teórico-prática, considerando a ética, o respeito e a resiliência para compreender o atual contexto como condição para o desenvolvimento de uma educação humanizadora.

“As políticas de formação docente: retrocessos e resistências” é o título que Graziela Ferreira de Souza deu ao seu artigo, cujo objetivo foi analisar as políticas de formação de professores a partir da centralidade da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aprovação da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, a BNC-formação. Explora como, nas últimas décadas, a educação e a formação têm sofrido influência de concepções neoliberais que, fortalecendo o capitalismo, conduzem a uma padronização curricular da formação de estudantes e professores, fazendo retroceder conquistas e direitos educacionais.

Na mesma linha, partindo de um referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético, o artigo “O exercício da docência em um contexto de reformas educacionais: um caminho para o controle sobre o trabalho docente?”, assinado por Maria Aparecida Alves, analisa a interface entre as recentes reformas educacionais, a docência e a formação de professores da educação básica. O contexto de mercantilização em que os agentes privados têm ampliado seu poder de influência sobre as políticas públicas de educação, intensifica a desvalorização do saber docente, a precarização das condições de trabalho, da carreira e da formação docente.

O artigo “Diretrizes da UNESCO para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe: padrões, resultados e aprendizagem colaborativa” designa o estudo de Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu, o qual evidencia a relação entre a formação continuada de professores e recomendações de organismos internacionais que, no contexto das reformas neoliberais, colocam os professores e sua formação como garantia da qualidade. A ênfase da UNESCO na padronização de políticas para a dita formação e para a defesa da aprendizagem profissional colaborativa denota o vácuo da teoria e o avanço da racionalidade prática, o que faz distanciar os processos de ensino e de aprendizagem da perspectiva de educação como emancipação humana.

“O diálogo entre a implementação da BNCC, a formação continuada de professores e as tecnologias digitais no cotidiano de uma escola de São Luís”, artigo de Ilma Vieira do Nascimento e Wendla Mendes Silva Borges, é o recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Aborda a formação continuada como um dispositivo de implementação das prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em uma escola municipal da zona rural de São Luís -MA, por meio de um recurso tecnológico – o *blog*. Construído como um produto educacional, esse instrumento constituiu um espaço de escrita colaborativa com e entre os professores, por ter sido um meio de comunicação e compartilhamento de materiais e ferramentas, possibilitando a incursão das orientações prescritas na BNCC, seus efeitos no trabalho pedagógico. Esse processo favoreceu a formação continuada dos profissionais da escola, campo empírico da pesquisa original e onde se deu a construção daquela ferramenta tecnológica, essencial ao trabalho educacional em tempo de pandemia.

“Corpos e diversidade na formação continuada: possibilidades em tempos sombrios” – Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Zeila Sousa de Albuquerque e Diomar das Graças Motta, detêm-se na formação docente e continuada e as práticas curriculares, com origem no curso Corpos e Diversidade na Educação, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão, como um caminho possível, em tempos sombrios, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica atrelada ao respeito às diferenças e à diversidade de gênero e sexual. Nos pressupostos da formação docente, busca-se compreender a complexidade existente no exercício da atividade em sala de aula em relação aos gêneros e às sexualidades, pois muitas/os professores e professoras carregam consigo insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus, frutos de sua trajetória de vida, incluindo a educação sexual e a vivência da sexualidade que tiveram. Assim, os processos de formação do/a profissional da educação precisam considerar essas questões.

Márcia Milane Verçosa Rocha e Josânia Lima Portela Carvalhêdo, no seu artigo – “Modalidades de formação continuada

para emancipação do trabalho docente: narrativas de professoras da educação básica” –, refletem como as modalidades de formação continuada acessíveis aos profissionais da educação básica promovem a emancipação do trabalho docente, tendo como lócus uma escola da rede pública estadual de ensino, usaram a “entrevista narrativa” a professoras, apontando os resultados para modalidades diversificadas, que interagem para atendimento às necessidades profissionais, favorecendo a emancipação do trabalho docente, na medida em que assumem a prática pedagógica como centralidade na formação continuada.

Joelson de Sousa Morais e Inês Ferreira de Souza Bragança, no artigo “Narrativas de professores/as iniciantes na constituição de si e suas possibilidades emancipatórias em uma *pesquisaformação*”, investigaram a formação narrativa (auto)biográfica com professores iniciantes, buscando as contribuições emancipatórias dessa formação na constituição do ser professor/a. Os resultados revelaram-se animadores, pela tomada de consciência que o próprio sujeito efetua em sua trajetória profissional pessoal e coletiva na docência.

Ivan Vale de Sousa, no texto que intitula por “O professor de português da educação básica no divã”, detém-se em práticas de letramento para discutir este conceito e ponderar sobre as suas contribuições nos contextos sociais e educativos de alunos e professores e para destacar a relevância da formação inicial e continuada para a educação básica, mas também para refletir como os desafios e perspectivas colocam o professor de Língua Portuguesa no divã pedagógico na escola e, ainda, pontuar a importância das políticas de valorização da docência. A revisão de literatura realizada, visou, em suma, contribuir com o lugar de destaque do professor de Língua Portuguesa e seu protagonismo na educação.

A revisão de literatura de que Susana Soares Tozetto e Thiane de Góis Domingues dão conta no artigo “A formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente: o que apontam as pesquisas brasileiras” revela como as formações pautadas na realidade escolar, vinculadas às necessidades docentes, possibilitam o diálogo e a interface entre os professores em diferentes momentos da carreira. Destacam-se as relações entre a formação inicial e a prática pedagógica que se concatenam com a

perspectiva do desenvolvimento profissional, ainda que a abordagem do conceito de formação continuada e desenvolvimento profissional não se efetive com clareza nas pesquisas.

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima, Dayse Kelly Barreiros de Oliveira e Ellen Michelle Barbosa de Moura discutem no trabalho que apresentam – “A pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica: uma alternativa para a emancipação humana” – a formação *stricto sensu* como caminho para uma formação continuada que contribua para a emancipação humana. Entende-se que nela existe a oportunidade de, após a formação inicial, ser possível ir além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, levando em conta as dimensões políticas, éticas e estéticas. Considera-se que tal formação constitui um dos complexos sociais que podem atuar pela estruturação das condições objetivo-subjetivas em prol da emancipação humana a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

“O postítulo em literatura infantil e juvenil da cidade de Buenos Aires: rede-de-afetos na formação continuada” é o título do artigo escrito por Sheila Oliveira Lima, que dá conta de uma experiência de formação continuada direcionada a professores e bibliotecários da capital argentina e centrada num curso de especialização em literatura infantil e juvenil. Articulam-se diversas fontes de informação sobre o *Postítulo* em literatura Infantil y Juvenil, como forma de reconhecer os elementos que favoreceram o sucesso dessa experiência, que decorre de uma perspectiva dialógica com base etnográfica. Sublinham-se os elementos distintivos fundados na prática da *conversação* e na constituição de uma *rede-de-afetos*, demarcada pela coesão ética entre os participantes.

Já no artigo “Formação continuada de professores para cursos de aprendizagem profissional”, Joana Paulin Romanowski e Matilde Dias Martins Pupo, examinam a formação de professores que atuam em cursos de aprendizagem profissional entendida como componente da formação integral. Toma como referência pesquisa de abordagem qualitativa que tem como objetivo compreender a formação dos professores para atuarem em cursos de aprendizagem profissional. As respostas apontam que a formação dos professores advém de seus estudos, da sua própria prática profissional e de seus

professores. O artigo sumariza a configuração histórica dessa formação, ressaltando sua emergencialidade sem se constituir um curso de licenciatura. Os resultados da pesquisa apontam que a formação docente continua à margem no sistema educacional com forte vinculação à concepção em racionalidade técnica.

O último texto, "A formação continuada de professores pedagogos paranaenses do município de Almirante Tamandaré com vistas ao seu desenvolvimento profissional", escrito por Virgínia do Carmo Pabst Scholochuski e Regina Cely de Campos Hagemeyer, resulta de uma pesquisa realizada com professores pedagogos daquele município para analisar a formação continuada ofertada pela Secretaria Estadual de Educação. Ressalta que a formação se articula pouco com as necessidades da prática pedagógica contemporânea e que essas professoras se ressentem da falta de participação na programação nas propostas ofertadas pelo poder público.

A entrevista realizada com a professora Márcia Hobold pelas organizadoras deste número expressa na sua história de vida um intenso compromisso com a pesquisa e a prática para a formação de professores, na perspectiva da profissionalização docente realizada de modo coletivo e crítico. Para Márcia, a leitura crítica se estabelece quando é discutida coletivamente em a tomada de consciência impulsiona para a transformação social. Dessa forma, para que se possa melhorar as condições de trabalho na educação o esclarecimento político e contextual é fundamental.

A resenha crítica é realizada por Luana Priscila Wunsch e Izabel Cristina Barbosa de Oliveira sobre o livro formação de professores para a Educação Básica que foi organizado por Ilma Passos Alencastro Veiga e Jocyléia Santana dos Santos que focaliza as políticas e práticas de formação docente para a Educação Básica .

Esperamos que esse debate livre sobre a formação contribua com os pesquisadores, estudantes e demais profissionais ou interessados, que numa abordagem crítica e construtiva, assumem as possibilidades da educação como emancipação humana.

Esse periódico é de responsabilidade da Universidade Federal do Maranhão, que se associa às demais instituições de educação superior.

Agradecemos aos autores, aos pareceristas e aos colaboradores da organização da Revista pelo apoio contínuo e acolhedor.

Boa leitura!

Ilma Vieira do Nascimento

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA, Brasil); no mestrado profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, Brasil)

Joana Paulin Romanowski

Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional (PPGENT - UNINTER, Brasil)

Maria Helena Damião

Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC, Portugal)

Do desempenho à ação profissional: sobre o rumo da formação contínua de professores em Portugal¹

Maria Helena Damião²

Cátia Delgado³

RESUMO

Este artigo incide no rumo que, em Portugal, tem sido conferido à formação contínua de professores. Na letra da lei, sobressai o desempenho docente como seu objeto privilegiado, opção compatível com princípios da reforma global da educação escolar, que o país tem acolhido. Realizado um levantamento da oferta disponível, junto da principal entidade formadora, confirma-se isso mesmo. Questionando-se a prevalência do conceito de desempenho docente e das práticas de ensino que desencadeia, afirma-se a necessidade de fazer valer o conceito de ação docente como orientador da formação. De facto, a ação, por ser informada, crítica e deliberada, constitui a melhor expressão da autonomia profissional.

Palavras-chave: autonomia docente; formação contínua de professores; desempenho docente; ação docente; política supranacional.

¹ Paper funded by national funds through the FCT – Foundation for Science and Technology, I.P., under the project UIDB/00460/2020.

² Doutora em Ciências da Educação. Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-4074>. E-mail: hdamiao@fpce.uc.pt

³ Mestre em Ciências da Educação. Doutoranda de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Membro colaborador do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8799-0734>. E-mail: cdelga7@gmail.com

From performance to professional action: on the course of ongoing teacher education in Portugal

ABSTRACT

This article focuses on the direction that, in Portugal, has been given to the continuous teacher training. In the letter of the law, teaching performance stands out as its privileged object, an option compatible with the principles of the global reform of school education, which the country has welcomed. A survey of the available supply, with the main training entity, confirms this. Questioning the prevalence of the concept of teaching performance and the teaching practices it triggers, the need to assert the concept of teaching action to guide training is affirmed. In fact, action, being informed, critical and deliberate, is the best expression of professional autonomy.

Keywords: teacher autonomy; continuing teacher training; teacher performance; teacher action; supranational politics.

Del rendimiento a la acción profesional: sobre la orientación de la formación permanente del profesorado en Portugal

RESUMEN

Este artículo se centra en la orientación que, en Portugal, se ha dado a la formación continua del profesorado. En la letra de la ley destaca como objeto privilegiado el rendimiento escolar, opción compatible con los principios de la reforma global de la enseñanza escolar, que el país ha acogido favorablemente. Un estudio de la oferta disponible, con la principal entidad de formación, lo confirma. Al cuestionar la prevalencia del concepto de actuación docente y las prácticas pedagógicas que desencadena, se declara la necesidad de afirmar el concepto de acción docente para orientar la formación. De hecho, la acción, informada, crítica y deliberada, es la mejor expresión de la autonomía.

Palabras clave: autonomía del profesorado; formación continua del profesorado; rendimiento docente; acción docente; política supranacional.

A necessidade de formação dos professores, tem sido um campo no qual as preocupações dos sistemas educativos têm evoluído quase sempre em conformidade com a visão do trabalho que ressalta dos contextos produtivos e empresariais. É neste quadro que se tem desenvolvido a actividade dos CFAE's (HERMÍNIA VIEGAS, 2007, p. 220).

Tem havido uma grande pressão dos governos para impor sistemas de responsabilização e controlar mais a formação de professores [...] a pressão sobre a formação dos professores tem sido enorme (MICHAEL YOUNG, 2014, p. 1117).

ENQUADRAMENTO

Em Portugal, no quadro da anterior reforma educativa, foi publicado, em 2014, um regime jurídico para a formação contínua de professores que apresentava, no preâmbulo, o “novo paradigma” a seguir, orientado para a “melhoria do ensino”, em concreto, para a “qualidade de desempenho dos professores”. O seu “desenvolvimento profissional” deveria tornar-se prioridade do sistema de formação, a par da resposta às necessidades “identificadas nas escolas”, numa articulação “com os objetivos de política educativa local e nacional”⁴. Logo, as ações de formação a realizar, podendo incluir-se em sete áreas temáticas⁵, deveriam obedecer a estes critérios.

⁴ Este regime jurídico foi apresentado no Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, o qual se vê compatível com o Regime Jurídico de Habilitação para a Docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio). Os dois diplomas foram redigidos na sequência da publicação de um novo Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), que retomou o constante na Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada originalmente em 1986 (Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

⁵ As áreas de formação em causa são as seguintes: a) docência ou conhecimento que constitui matéria curricular; b) prática pedagógica e didática, designadamente, no domínio da organização e gestão da sala de aula; c) formação educacional geral e das organizações educativas; d) administração escolar e administração educacional; e) liderança, coordenação e supervisão pedagógica; f) formação ética e deontológica; g) tecnologias da informação e comunicação aplicadas a didáticas específicas ou à gestão escolar.

No quadro da mais recente reforma educativa – iniciada em 2016 e legitimada em 2018⁶ –, a formação de professores passou a ser considerada, conjuntamente com a formação “de outros agentes da educação”, “um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação”⁷. Apesar de, até ao momento, a formação contínua não ter sido reconfigurada num novo regime jurídico, um despacho de 2019, recordando o vínculo que ela deve manter com os objetivos de política educativa, atribui-lhe a finalidade da “melhoria da qualidade da educação, bem como do desenvolvimento profissional do docente”, considerando-se prioritárias as ações que incidam sobre: a) a promoção do sucesso escolar; b) o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens; e c) o regime jurídico da educação inclusiva⁸.

Ainda que os diplomas legais acima convocados, de 2014 e 2019, tenham vindo a lume em reformas educativas distintas e não estejam ao mesmo nível em termos de hierarquia normativa, ambos colocam a ênfase na “qualidade da educação” e no “desempenho docente” que para ela concorre, afirmando a importância da formação contínua nesse desígnio. Porém, o mais recente diploma, destacando a eficácia e a eficiência como condições de funcionamento do sistema de ensino, vincula a formação aos “objetivos de política educativa” sem mencionar o contexto local e nacional, omitindo, em particular, a alusão a necessidades “identificadas nas escolas”.

⁶ Os normativos que legitimam a reforma designada por Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), lançada pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, são dois: Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (estabelece o regime jurídico da educação inclusiva) e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens). Ambos decorrem do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), que a tutela determinou como orientador do trabalho educativo, e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), referencial desse trabalho.

⁷ Esta informação encontra-se reproduzida no sítio oficial da Direção-Geral da Educação (DGE), organismo do Ministério da Educação: <https://www.dge.mec.pt/formacao-continua>.

⁸ Trata-se do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, que, no seu artigo 2.º, define os três grandes grupos de prioridades de formação contínua dos docentes, acima enunciadas.

Sendo certo que as recomendações supranacionais inscritas na designada “reforma global da educação” têm vindo a ganhar amplo acolhimento no país, consideramos que a referida diferença, na sua subtileza, não pode ser encarada como casual ou irrelevante⁹. Por isso, centrámo-nos nela para perceber se a oferta formativa se adaptou a tais recomendações, reconhecidas, de resto, na lei nacional¹⁰. Falamos, em concreto, daquelas que vemos mencionadas no normativo de 2019 que acima indicámos.

⁹ Entre essas recomendações destacamos, pela sua presença firme e legitimidade conseguida, as da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). No mais recente Fórum Ministerial desta entidade, realizado em Paris, a 7 e 8 de dezembro de 2022, os representantes de 41 países, entre os quais Portugal, que co-presidiu à sessão, assim como a União Europeia, endossaram a *Declaração para a Construção de Sociedades Equitativas através da Educação*, reconhecendo, aí, de forma explícita, que as “análises educacionais da OCDE tornaram-se referências globais para a educação e ajudam a responder aos desafios de um mundo em mudança e à necessidade de desenvolver novas competências relevantes” (OECD, 2022a, p. 4).

¹⁰ O projeto de AFC, determinado pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, é apresentado como [...] “resultado de um longo processo de auscultação de diversos intervenientes a nível nacional e internacional, com especial enfoque para a participação no projeto *Future of Education 2030*, da OCDE”, a partir do qual propõe a “construção de um currículo do século XXI”, que responda “com qualidade” aos “novos desafios” (PORTUGAL, 2017, p. 13881). Também o Decreto-Lei n.º 54/2018, que define a inclusão pela resposta às “características de cada aluno”, premissa que orienta a ação educativa, reforçando o envolvimento do próprio, vai ao encontro do recomendado pela OCDE, nomeadamente no conceito de *student agency* (vg. OECD, 2018). As “opções metodológicas” expressas no referido decreto assentam no “desenho universal para a aprendizagem” (PORTUGAL, 2018, p. 2919), remetendo-nos para a conceção apresentada pelo mesmo organismo supranacional, no âmbito do seu projeto *Educação 2030*, que arquiteta uma estrutura global de aprendizagem (OECD, 2018). Além disso, no Decreto-Lei n.º 55/2018 repete-se, quase integralmente, o discurso que dá forma ao documento norteador das mencionadas recomendações da OCDE, sugerindo-se que, devido à “incerteza quanto ao futuro”, urge agarrar as oportunidades emergentes de “desenvolvimento humano”, levando o aluno a adquirir competências que lhe permitam alcançar um perfil predefinido. Dessa forma, será capaz de “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”. Possibilita-se, ainda, que as escolas adotem “diferentes formas de organização do trabalho”, podendo, nomeadamente, constituir “equipas educativas”, com vista à rentabilização do trabalho docente, centrando-o nos alunos (PORTUGAL, 2018, p. 2928-2929). Devemos salientar que esta premissa esbarra com os princípios da “economia do conhecimento”, que sustenta a ação da OCDE no domínio da educação, fomentando a eficiência e eficácia dos sistemas, com base nas designadas economias de escala (vg. OECD, 2018).

Nesse sentido, efetuámos um levantamento da oferta de formação contínua proporcionada, no corrente ano letivo, a todos os docentes portugueses, pela principal entidade formadora a operar no setor, a saber, Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)¹¹. Em resultado, verificámos que essa oferta está de acordo com os “objetivos de política educativa” e com os pressupostos de desempenho profissional, alocados à “eficácia” e à “eficiência”, tal como consagrado na lei. Trata-se, como referimos, de um reflexo das ditas recomendações, nomeadamente das que se apresentam na forma de projetos ou planos estratégicos (vg. EUROPEAN UNION, 2020; OECD, 2020b)¹².

Estamos em crer que a situação crítica de pós-pandemia covid-19, entendida como uma janela de oportunidade para “criar uma visão ousada para o futuro da aprendizagem” (OECD, 2022a, p. 5) reforçou o alinhamento que apurámos: a formação levada a cabo ajusta-se ao quadro normativo vigente, que, por sua vez, corresponde ao que organizações de amplo espectro indicam. Sendo assim, poderemos afirmar que a formação contínua de professores proporcionada pelos CFAE, entidade primeira com essa responsabilidade, está no caminho certo?

¹¹ O artigo 10.º do já mencionado Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro prevê cinco tipos de entidades formadoras: 1) Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE); 2) instituições de ensino superior; 3) centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; 4) serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; 5) outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos. Para operarem, todas elas precisam de ser acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (cf. <https://www.ccpfc.uminho.pt/entidades-formacao>).

Devemos explicar que os CFAE dedicam-se, desde o seu início, quase exclusivamente à formação contínua. Contudo, no último quadro de reforma curricular a que nos referimos, a DGE, como serviço central do Ministério da Educação, “no âmbito das competências que lhe estão cometidas, e procurando dar resposta a problemas/necessidades detetados, disponibiliza um conjunto de ações de formação que pretendem contribuir, entre outros aspetos, para: a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares dos alunos; e o desenvolvimento/valorização profissional dos docentes e outros agentes da educação, na perspetiva do seu contínuo aperfeiçoamento ao longo da vida” (cf. <https://www.dge.mec.pt/formacao-continua>). Desta forma, a DGE tem assumido uma parte substancial da formação que é oferecida aos professores.

¹² Um desses reflexos é o Plano de Ação para a Transição Digital (Diário da República n.º 78, 2020, p. 6).

A nossa resposta não pode ser afirmativa pois, na direção muito uniforme que adotam, ou a que são submetidos, vê-se cumprido o desígnio, estabelecido superiormente, de aplicação de medidas de formação suscetíveis de induzir os professores a aplicar medidas educativas que, previamente, se definiram. Em paralelo, vê-se afastado o desígnio, que deveria ser o de toda a formação digna desse nome: apoiá-los na difícil tarefa que é o robustecer do seu pensamento, contribuindo para que, de modo informado e crítico, sem perder de vista as reais finalidades da educação escolar, possam ser autores de decisões adequadas às situações pedagógicas, traduzidas em ações, de facto, profissionais.

Os dois tópicos que se seguem – o primeiro amplia o esclarecimento acerca do que acabámos de enunciar e o segundo apresenta o estudo que efetuámos – bem como as considerações finais, devem ser encaradas a partir desta preocupação.

DO DESEMPENHO À AÇÃO PROFISSIONAL

Nos últimos anos, os sistemas de ensino ocidentais têm sido solicitados por organizações supranacionais com protagonismo firmado na educação escolar – com destaque para a OCDE –, a encarar, com coragem e audácia, a profunda transformação que, por referência a uma ideia de futuro, urge operar nos mesmos. Estribando-se na “lição” de vulnerabilidade que a pandemia covid-19 nos proporcionou, essas organizações intensificaram a sua solicitação, tendo avançado com medidas concretas para os diversos setores dos sistemas, incluindo a formação docente.

Reconhecendo aos professores um papel central e crucial na transformação – que aponta, em última instância, para a transformação do mundo, no sentido do “bem-estar” individual e coletivo, a par da sustentabilidade do planeta –, avançam com a necessidade de proporcionar aos que se encontram na carreira, a renovação do seu “desempenho”. Declarando a “inclusão” e o “sucesso para todos” metas que não podem ser adiadas, colocam, substancialmente, na formação contínua o ónus da “melhoria da aprendizagem” e dos “resultados da avaliação dos alunos”. Insistindo no desiderato da “inovação” como o único caminho que permite

alcançar tais metas, reforçam a ligação que ela, desejavelmente, deve estabelecer com as novas tecnologias, resultando daí uma dinâmica de flexibilização de tempos e de espaços, bem como de recursos, capaz de fazer surgir “novos modos de ensinar, que dão enfoque aos alunos como participantes ativos”, nas palavras do diretor para a Educação e Competências da OCDE (SCHLEICHER, 2018, p. 283-284). Pretendendo, em resultado, a reconfiguração da educação formal, que se aproxima dos registos não formal e informal, espera-se que o professor revele a capacidade de se adequar às exigências de cada situação pedagógica, sempre volátil, incerta, complexa e ambígua (OECD, 2018).

Este é, no essencial, o discurso sobre o que se diz serem os desafios sem precedentes que, no palpável e imediato presente, se colocam aos professores e a que, afirmam essas organizações, a formação contínua deve responder, no respeito pelas “tendências económicas, políticas, sociais e tecnológicas”, permitindo que cada aluno se desenvolva como pessoa, cidadão e profissional (OECD, 2022b, s.p.). É um discurso que, afigurando-se claro e razoável, convém interrogar no que nele é menos visível, sobretudo pela transposição que terá para as práticas formativas.

Registamos, em primeiro lugar, a ancoragem do discurso numa aperfeiçoada ambiência neoliberal, que, para fazer funcionar a economia globalizada, tem vindo a exercer influência direta sobre os sistemas educativos e formativos de maneira que estes respondam, célere e resolutamente, às medidas que lhes destinam. Nesta conformidade, a importância maior que se assevera atribuir ao professor, no que antes assinalámos, tende a ser corporizada no perfil de empreendedor (CONNELL, 2009), o qual exige um desempenho funcional e expedito, marcado pelos critérios de eficácia e de eficiência¹³.

Sob esta caracterização abrangente, vê-se destituído da sua função, que é ensinar: de especialista passa a “colaborador”,

¹³ A condição de “empreendedor” é definida por Connell (2009, p. 221) como um modo de “pressão sobre os professores” para que, incitados por crescentes e constantes “desafios”, façam “mais com menos”, envolvidos numa competição cíclica para progredir, apoiados numa lógica de ensino “sustentável”. A autora citada questiona o sentido deste modelo, causador da “autodestruição dos bons docentes”.

designação que, no “mercado de trabalho”, tende a ser aplicada a todo e qualquer profissional. Trata-se de uma designação uniforme, que uniformiza, capturando a sua identidade e tornando, por acréscimo, a sua formação indiferenciada. Espera-se, sublinhe-se, que este contexto o reconverta em “facilitador da aprendizagem” (BIESTA, 2019, p. 549), suficientemente destro para criar um “clima favorável [...] e agradável” onde os alunos consigam, pelos seus próprios meios, também eles, chegar a um desempenho empreendedor (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 70). Objetificado, há que tornar o professor num dos principais motores do progresso económico (FÁVERO *et al.*, 2022, p. 3-4).

São protagonistas do paradoxo que enunciámos a UNESCO e a OCDE: se, por um lado, repetem que “os professores são o fator que mais influencia o desempenho e a aprendizagem dos alunos” (UNESCO, 2020, s.p.), “o fator mais importante na escola quando se trata de aprendizagem” (OECD/UNESCO, 2021, s.p.), por outro lado, reconhece uma das organizações, basta “um corpo docente reduzido, singular e bem treinado”, podendo as “atividades de aprendizagem” “ser implementadas e monitorizadas por robôs educacionais e outros funcionários [...] ou diretamente por *software* educacional” (OECD, 2020a, s.p.).

Estamos, na verdade, face a um paradoxo mais aparente do que real pois, em ambas as tendências que o formam, é o “desempenho”, no sentido de execução, de aplicação, que se vislumbra, de um fazer que solicita comportamentos predeterminados, em detrimento do pensar que a eles conduz. Temos, de facto, dificuldade em ver, nessas tendências, a ideia de “ação” profissional: ideia que, não podendo, naturalmente, deixar de envolver o fazer, torna-o resultante de um pensar informado, com destreza interpretativa, atribuição de significados e perspicácia crítica, mas no qual também interferem sentimentos, atitudes e percepções. Ação que, acrescentamos, não é fixa, porque não o pode ser, dado o diálogo que mantém com as circunstâncias. Sendo ela tendencialmente deliberada, constitui a melhor expressão que entendemos ser possível da autonomia profissional.

É sabido que o professor desenvolve a sua ação em circunstâncias de particular exigência, caracterizadas, com frequência,

pela multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade dos eventos (DOYLE, 1977) e, também, pela complexidade, incerteza, instabilidade e singularidade (YINGER, 1986). Vê-se, pois, constantemente confrontado com a necessidade de resolver conflitos e de tomar decisões. Só um profissional capaz de “pôr o saber em funcionamento” (YINGER, 1986, p. 119), num “universo de eventos múltiplos e de desenvolvimento incerto” (ZABALZA, 1994, p. 46), poderá tomar as decisões que se afiguram adequadas a determinadas circunstâncias. Este é o profissional, no justo sentido da palavra, porque autônomo pela sua própria ação, com a responsabilidade que tal acarreta.

Assim sendo, a formação que acompanha o seu ensino, e cuja razão de ser é o aperfeiçoamento da ação, terá de integrar os pressupostos do trabalho reflexivo, desenvolvido racionalmente, assente na tríade planificação-ação-reflexão, isto ao contrário da implementação de “actuações práticas desenvolvidas mecanicamente” (ZABALZA, 1994, p. 44-46). Consideramos, em suma, que é na ação, não no desempenho, que a formação contínua, fonte de “aperfeiçoamento” da “competência profissional dos docentes” (GARCIA, 1999, p. 27), deve colocar a tónica, centrando-a na “especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 65), delineada entre o “conhecimento da prática pedagógica” e a “possibilidade de a alterar” (POPKEWITZ, 1981). Com HARE (2007), acrescentamos a essa tónica uma outra: incentivar os professores a resistir a diversas tentativas de controlo do seu raciocínio, ajudando-os a evitar o mais possível os perigos do dogmatismo e do doutrinamento. Isto traduz-se em levá-los a examinar ideias e a ponderar os argumentos que as apoiam e contestam, a escrutinar a credibilidade das fontes que as veiculam e a organizar posições próprias defensáveis.

ESTUDO

Como mencionámos no Enquadramento deste artigo, e retomando o que aí explicámos, sem descuidar o que dissemos no tópico anterior, propusemo-nos perceber se, em Portugal, a oferta de formação contínua de professores respeita o quadro da reforma

educativa em curso, na qual, tal como a legislação vigente reconhece, foram integradas recomendações supranacionais. Falamos, em concreto, daquelas que vemos mencionadas no normativo de 2019, a que aludimos.

A nossa opção restringiu-se à oferta proporcionada no corrente ano letivo, pela entidade formativa reconhecida, na mesma legislação e reafirmada em diploma próprio, como de primeira linha – os CFAE (cf. Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho). Dos noventa e um Centros que atuam no quadro nacional¹⁴, selecionámos, ao acaso, vinte, situados no território continental, procurando representação aproximada pelas diversas regiões. Consultados os seus sítios *online*, detivemo-nos num dos documentos que têm por obrigação redigir e disponibilizar: o Plano de Formação. Deste *corpus*, constituído por vinte planos, considerámos as primeiras cinco entradas de ações de formação destinadas a todos os docentes do sistema, independentemente da sua área disciplinar e/ou ciclo de ensino¹⁵.

Em termos metodológicos, seguimos os passos indicados por Fávero e Centenaro (2019) – apreensão, análise e compreensão da informação – e construímos uma grelha de registo que nos permitiu listar as ações por Centro, tendo obtido um total de cem entradas.

Para as classificar, considerámos como categorias as três prioridades de formação referidas no supra indicado artigo 2.º do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro. Visto que as categorias não se encontram esclarecidas na lei, nem se afiguram mutuamente exclusivas, optámos por integrar cada ação naquela cujo título, conjugado com os tópicos programáticos, se afiguravam mais consonantes com a designação. Em simultâneo, formámos subcategorias que especificam as opções de formação. O resultado é o que apresentamos no quadro 1, no qual constam, na primeira coluna, as categorias que representam as três prioridades de

¹⁴ Esta informação pode ser encontrada no sítio oficial do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (cf. <https://www.ccpfc.uminho.pt/entidades-formacao>).

¹⁵ Uma primeira exploração do *corpus* permitiu-nos chegar a este critério. Todos os planos previam, no mínimo, cinco ações para a generalidade dos professores, superando alguns este número, mas não em muito. Como se percebe, deixámos de fora as ações destinadas a grupos curriculares específicos.

formação, na segunda coluna as subcategorias por nós criadas e na terceira coluna, por ordem decrescente, o número de ações incluídas nas subcategorias.

Quadro 1 – Principal oferta formativa dos CFAE, em Portugal, para todos os docentes, no ano letivo 2022/2023

Prioridades de formação contínua dos docentes (cf. art.º 2.º do Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro)	Oferta formativa	N.º de ações
a) Promoção do sucesso escolar	- Capacitação digital	13
	- Ferramentas/ recursos digitais	13
	- Avaliação pedagógica (digital)	6
	- Atividades em ambientes digitais/ gamificação	5
	- Inovação pedagógica	4
	- Bibliotecas escolares no contexto do desenvolvimento digital das escolas	4
	- Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE)	4
	- Pensamento computacional	3
	- Inteligência artificial	1
	- Programação/ robótica	1
	- Roteiros digitais de leitura	1
	- Curso de língua inglesa	1
Total: 56		

b) Currículo dos ensinos básico e secundário; princípios orientadores da sua conceção; operacionalização e avaliação das aprendizagens	- Avaliação pedagógica / Avaliação formativa ¹⁶	12
	- Património histórico e cultural	7
	- Organização curricular para o sucesso educativo	1
	- Desenho universal para a aprendizagem	1
	- Metodologia de trabalho de projeto transdisciplinar	1
	- Educação sexual	1
	- Igualdade e não violência	1
Total: 24		
c) Educação inclusiva	- Cidadania	6
	- Trabalho colaborativo	5
	- Liderança na criação de ambientes inclusivos	2
	- Competências sociais	2
	- Autorregulação das aprendizagens	2
	- Desafios da educação inclusiva	1
	- Práticas pedagógicas inclusivas	1
	- Transformação socioeducativa nas escolas	1
Total: 20		

Fonte: Damião & Delgado, 2022

¹⁶ O Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), objeto de duas ações, sendo considerado “multidimensional”, tem colocado a tónica na avaliação formativa (cf. <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>).

Passando à análise da informação que apurámos, notamos que foi possível incluir todas as ações nas categorias retiradas da lei, não tendo ficado nenhuma fora desse espectro. Notamos também que o conjunto se encontra orientado para a aplicação, em contexto escolar, do conteúdo que as ações preveem. Destes dois aspetos, inferimos estar face a uma oferta formativa muito circunscrita, em termos das dimensões que configuram a profissão docente, e cujo foco é o desempenho uniformizado dos professores, conduzido segundo princípios operacionais de eficácia e eficiência, encarados a partir de um conceito de “sucesso escolar” que tem sido avançado pela tutela.

De modo objetivo, no que toca à categoria “promoção do sucesso escolar”, mais de metade das ações está diretamente afeta à digitalização¹⁷, inferindo-se que o domínio de competências tecnológicas por parte dos professores, aliado à capacidade de inovação que se lhe associa, conduzem a melhores resultados académicos e à redução da taxa de absentismo, resultando daí a “valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública” (PORTUGAL, 2019, p. 30). Mesmo as ações respeitantes às bibliotecas têm como propósito a redefinição do seu papel para se tornarem contextos privilegiados de “desenvolvimento digital das escolas”, potenciadores da implementação de projetos interdisciplinares suscetíveis de agregarem a comunidade escolar. Propõe-se, assim, reinventar a pesquisa *online* em motores de busca, plataformas de ensino e de aprendizagem nacionais e internacionais, moldes mais interativos e flexíveis, capazes de cativar os alunos.

No referente à segunda categoria, que remete para o vasto campo do “currículo do ensino obrigatório”, o foco é colocado na modificação da avaliação, em prol do dito sucesso. Privilegia-se, como consignado no decreto que define o currículo, “a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação”, enquadrada num

¹⁷ Aqui integram-se ações sobre “capacitação digital dos docentes”, “pensamento computacional”, “gamificação”, “programação”, mas também sobre trabalho com aplicações e plataformas digitais (Python, Teams e OneNote, Teams e Office 365, Socrative, Escola 360), sendo, ainda, contemplado o Plano de Ação de Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

contexto tendencialmente interdisciplinar, tendo em vista “a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia”, condição essencial para o “sucesso”, e reflexo de uma política baseada em “medidas de aplicação universal” (PORTUGAL, 2018, p. 2928-2929).

Quanto à terceira categoria, “educação inclusiva”, replicam-se os pressupostos anteriores, acrescentando, para os tecer, a necessidade de uma escola “promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos”, requerendo-se, para tal, a “operacionalização de um perfil de competências”, passível de ser desenvolvido na primeira pessoa – a do aluno, condição essencial para que possa vir a exercer uma “cidadania ativa e informada”. A escola e os professores devem, pois, respeitar o direito à inclusão de cada aluno, respondendo às suas “potencialidades, expectativas e necessidades” (PORTUGAL, 2018, p. 2918, 2928).

Os dados da nossa análise encontram inteira compreensão no discurso da “reforma global da educação”, que visa transformar o próprio sentido da educação escolar e, de maneira particular, do ensino, o que implica a transformação da formação dos professores. Assim se percebe que a formação contínua proporcionada pelos CFAE, com fins de operacionalização da reforma, faculte aos professores informação acerca dos seus principais ingredientes, encarados na mesma perspetiva. Pressupõe-se, portanto, que tais princípios serão integrados, tal como configurados pela tutela, no desempenho docente e, em sequência, transpostos para as práticas escolares.

Sendo assim, tende a ficar fora do alcance formativo a ponderação que se justifica fazer sobre as razões da reforma educativa em curso, na sua abrangência supranacional e nacional, sobre a pertinência e fundamentação das opções que a concretizam e, não menos importante, sobre as suas consequências. Não vemos, portanto, a ação docente, tal como a explicámos no tópico anterior, ser devidamente considerada num ambiente formativo em que deveria ter um lugar de destaque. A formação contínua, tal como a apurámos neste estudo, tende, pois, a assumir a forma de “algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao tema do presente dossiê – formação contínua de professores como investimento no processo de emancipação humana – a conclusão que acabámos de enunciar obriga-nos a recordar, antes de mais, a essência do trabalho docente. É um trabalho “do humano”, diz Nóvoa (2017), que, nessa conformidade, tem como finalidade humanizar. A educação das novas gerações, declarou Kant (1803/2012), sem que ninguém ainda o pudesse ter desmentido, constitui o “maior e mais difícil problema que pode ser confiado ao homem”, acrescentando que “é no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”. Contudo, e este é o paradoxo que fez emergir, educar, nesse sentido, constitui “o grande segredo”, pois, a verdade é que não sabemos ao certo o que é a perfeição “do humano”.

Esta consciência acarreta, muito especialmente, para o domínio da educação escolar pública, além de uma atitude de grande humildade intelectual por parte dos professores que a asseguram, um esforço persistente para alargar os seus horizontes de conhecimento, interrogando-o sempre a partir de diversos ângulos, com o fito de apurar ideias convenientemente escrutinadas, capazes de guiar as decisões que se impõe que tomem, nas circunstâncias em que laboram. Com todas as limitações que estes profissionais, como pessoas que são, revelam, podemos aceitar que uma tal consciência é a melhor base que conseguimos conceber para a ação profissional autónoma, que deverá ser o mais livre possível de influências e poderes que tentam afastar a educação dos seus desígnios. E precisamente por ser autónoma, não pode deixar de estar vinculada ao compromisso ontológico que tais desígnios reclamam, nem descartar os valores éticos que se lhe agregam. Espera-se que esta ação emancipada, porque pensada e vivida, se replique nos alunos, capacitando-os para interpretar o mundo e integrar-se nele, projetando-o para o futuro.

Partindo destas premissas, seria justificável que a formação destinada a todos professores, com destaque para a contínua, incidisse na reflexão sobre aspetos passíveis de contribuir para o trabalho “do humano”, numa perspetiva crítica, necessariamente

esclarecida e construtiva. O estudo que levámos a cabo revelou-nos, porém, outro direcionamento, afeto às linhas traçadas por organismos de influência global para a educação e, por inerência, para a formação daqueles que educam. São linhas de feição hegemónica que, em sedutoras formulações, apagam as potenciais linhas políticas nacionais e locais para ambas as atividades e estabelecem o “capital humano” como seu intento, sujeitando-as à eficiência para, eficazmente, serem dadas respostas às exigências do mercado de trabalho. Encarado o professor como “fator de produção de resultados de aprendizagem” (BIESTA, 2019, p. 549), há que compatibilizar o seu desempenho com isso mesmo através da formação.

Para tanto, tais organizações, sem terem em conta culturas, históricos ou vivências passadas, avançam modelos e programas de aplicação universal que oferecem aos Estados, proporcionando-lhes, ainda, o respetivo acompanhamento e monitorização. As sofisticadas estratégias de convencimento e a proximidade aos decisores políticos, garantem a sua célere aceitação e implementação, bem clara na lei portuguesa que trouxemos a lume, à qual as entidades formadoras passam a estar subordinadas. Isso pode explicar a oferta formativa dos CFAE que apurámos, pouco compatível com a sua natureza e percurso, “vinculados às escolas e, por inerência, aos professores”, e obrigados a dar a melhor atenção às suas necessidades, laborando em autonomia pedagógica e administrativa (DAMIÃO *et al.*, 2016).

Conjeturando que essa oferta seja partilhada com outras entidades formadoras, justificar-se-ia alargar o estudo a instituições de ensino superior, centros de formação de associações profissionais e científicas e, sobretudo, aos serviços centrais do Ministério da Educação, que, no âmbito da reforma em curso, têm assumido uma parte substancial da formação contínua. Ainda que a conjetura tenha confirmação, e que a formação para o desempenho prevaleça sobre a formação para a ação, investigadores e formadores devem valorizar esta sobre aquela.

Pretendemos, com o título que escolhemos para este artigo, afirmar este mesmo critério, reiterando-o, aqui no final, com as palavras de Shulman (2005, p. 18). Considera este autor, de

substantiva referência na formação de professores, que o “verdadeiro profissional” não se limita ao fazer tácito que se lhe sugere ou impõe; age de forma credível e acautela a “incerteza inerente e inevitável” da sua ação, a partir dos “juízos” que elabora, decorrentes da “combinação de teoria, prática e ética”, num compromisso com o superior interesse dos alunos. É para esse agir que importa formar os professores, nunca deixando de considerá-los “protagonistas”: ao convocarem a prática, num acompanhamento teórico e ético, podem ser capazes de “ver o que antes não estava no [seu] horizonte”, num compromisso pessoal e profissional pela resignificação do seu ser e do seu saber (QUARESMA; SILVA, 2022, p. 148).

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. Should teaching be re(dis)covered? Introduction to a symposium. **Studies in Philosophy and Education**, v. 38, p. 549–553, June 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09667-y>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONNELL, R. Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. **Critical Studies in Education**, v. 50, n. 3, p. 213-229, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17508480902998421>. Acesso em: 14 nov. 2022.

DAMIÃO, M. H.; BIDARRA, G.; FESTAS, I. Percursos da formação contínua de professores em Portugal. In: NASCIMENTO, I.; BONFIM, N.; MELO, A.; MORAES, L. (org.). **Formação continuada de professores: múltiplas faces**. São Luís (Maranhão): EDUFMA, 2016, p. 83-102.

DOYLE, W. Learning the classroom environment: an ecological analysis. **Journal of Teacher Education**, v. 28, n. 6, 1977. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135782.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2022.

EUROPEAN UNION. **Digital Education Action Plan: 2021-2027**. Resetting education and training for the digital age. European Commission, 2020. Disponível em:

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>. Acesso em: 13 set. 2022.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

GUILHERME, Alexandre Anselmo; FREITAS, A. L. S. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.44003>. Acesso em: 3 out. 2022.

HARE, W. Ideological indoctrination and teacher education. **Journal of Educational Controversy**, v. 2 n. 2, Article 5, p. 1-6, 2007. Disponível em: <https://cedar.wvu.edu/jec/vol2/iss2/5>. Acesso em: 27 ago. 2022.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 1803/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e da Ciência, 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-113, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 24 jul. 2022.

OECD. **The future of education and skills**. Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

OECD. **Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling**. Paris: OECD Publishing, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>. Acesso em: 20 jul. 2022.

OECD. **Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education**. Paris: OECD Publishing, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5b0fd8cd-en>. Acesso em: 25 jul. 2022.

OECD. **Declaration on Building Equitable Societies Through Education**. Paris: OECD Legal, 2022a. Disponível em: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0485>. Acesso em: 9 dez. 2022.

OECD. **Trends Shaping Education 2022**. Paris: OECD Publishing, 2022b. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>. Acesso em: 21 out. 2022.

OECD/UNESCO. **International task for teacher education**. Paris: OECD Publishing 2021. Disponível em <https://teachertaskforce.org/>. Acesso em: 8 dez. 2022.

POPKEWITZ, T. S. The social contexts of schooling, change, and educational research. **Journal of Curriculum Studies**, v. 13, n. 3, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0022027810130303>. Acesso em: 13 set. 2022.

PORTUGAL. Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República** n.º 166/2005, Série I-A, p. 5122 – 5138, 30 ago. 2005.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. **Lex:** Diário da República n.º 37/2012, I Série. Educação – Ministério da Educação e Ciência, 2012. Disponível em: <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>. Acesso em: 6 out. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. **Lex:** Diário da República n.º 29/2014, I Série. Ministério da Educação e Ciência, p. 1286-1291, 2014. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/22/2014/02/11/p/dre/pt/html>. Acesso em: 3 out. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. **Lex:** Diário da República n.º 92/2014, I Série. Ministério da Educação e Ciência, p. 2819-2828, 2014. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. **Lex:** Diário da República n.º 130/2015, I Série. Ministério da Educação e Ciência, p. 4678 – 4685, 2015. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/127-2015-69736208>. Acesso em: 30 out. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016. **Lex:** Diário da República n.º 70/2016, I Série. Presidência do Conselho de Ministros, p. 1195, 2016. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/23-2016-74094661>. Acesso em: 28 set. 2022.

PORTUGAL. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de maio. **Lex:** Diário da República n.º 128/2017, II Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, p. 13881 – 13890, 2017. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>. Acesso em: 20 set. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. **Lex:** Diário da República n.º 129/2018, I Série. Educação – Presidência do Conselho de Ministros, p. 2918 – 2928, 2018. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>. Acesso em: 14 out. 2022.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. **Lex:** Diário da República n.º 129/2018, I Série. Educação – Presidência do Conselho de Ministros, p. 2928 – 2943, 2018. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Acesso em 20 set. 2022.

PORTUGAL. Despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro. **Lex:** Diário da República n.º 13/2019, II Série. Educação – Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, p. 2549 – 2550, 2019. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/779-2019-117982365>. Acesso em: 14 out. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 135/2019, de 14 de agosto. **Lex:** Diário da República n.º 155/2019, I Série. Presidência do Conselho de Ministros, p. 30-31, 2019. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/135-2019-123968668>. Acesso em: 17 set. 2022.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril. **Lex:** Diário da República n.º 78/2020, I Série. Presidência do Conselho de Ministros, p. 6 – 32, 2020. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf>. Acesso em: 2 out. 2022.

QUARESMA, A. H. D.; SILVA, S. P. A constituição docente e a formação continuada de professores diante dos desafios contemporâneos. *In:* SILVA, S. P.; PRESTES, F. S.; CABELEIRA, M. D. S.; MARCELINO, P. C. (org.). **Docência e educação em tempos líquido-modernos**. Ijuí (Estado do Rio Grande do Sul): Editora Unijuí, 2022, p. 147-167. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366066254_Docencia_e_Educacao_em_Tempos_Liquido-Modernos. Acesso em: 7 dez. 2022.

SCHLEICHER, A. **World class**: how to build a 21st-century school System. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SHULMAN, L. No drive-by teachers. **Carnegie Perspectives**, out. 2003. Disponível em:

<http://archive.carnegiefoundation.org/publications/perspectives/no-drive-teachers.html>. Acesso em: 4 set. 2022.

SHULMAN, L. Pedagogies of uncertainty. **Liberal Education**, v. 91, n. 2, p. 18-25, Spring 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ697350.pdf>. Acesso em: 4 set. 2022.

UNESCO/International **Commission on the Futures of Education. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action.** Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action> Acesso em: 7 dez. 2022.

VIEGAS, Hermínia. Formação e desenvolvimento organizacional: os Centros de Formação de Associação de Escolas, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 41-2, p. 219-232, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_10. Acesso em: 5 nov. 2022.

YINGER, R. Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores: Hacia una concepción de la actividad. In: VILLAR ÂNGULO, L. M. (ed.). **Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**: actas del I Congreso Internacional sobre "Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones". Sevilla: Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones, 1986, p. 113-141.

YOUNG, M. (Entrevista de C. V. A. Galian; P. B. J. Louzano). Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

ZABALZA, M. **Diários de Aula**. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

Recebido em: *Setembro/2022*.

Aprovado em: *Novembro/2022*.

Entre insurgências e ataques a educação: a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora como forma de resistência e esperança

Paulo Roberto Dalla Valle¹
Celay Aparecida Mascarello²
Cristiane de Oliveira Fiorentini³

RESUMO

A formação continuada de professores, articulada com a perspectiva de uma educação humanizadora, apresenta-se como tema deste artigo, que tem como objetivo analisar como a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora pode contribuir com novas perspectivas para o contexto educacional, estabelecendo nexos com práticas que favoreçam o enfrentamento das dificuldades encontradas no atual momento histórico de nosso país. Para tanto, realizamos uma reflexão-crítica a partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, interseccionando diálogo com algumas contribuições teóricas que aproximam-se da temática proposta. Como contribuições deste exercício reflexivo, identifica-se a possibilidade e a relevância de revisitar as concepções e práticas de formação continuada, buscando qualificar os processos formativos, acolhendo e contemplando olhares sobre os aspectos subjetivos em torno do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se inferir, ainda, a necessidade em retomar a reflexão sobre a ética, o respeito, a resiliência e o empoderamento intelectual diante do contexto em que nos situamos. Esse processo forma, modifica e auxilia os professores

¹ Mestre em Educação Unochapecó. Doutorando em Educação pela UNOESC/ Joaçaba. Bolsista UNIEDU. Servidor da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4075-7150>. E-mail: pauloroberto.dallavalle@gmail.com

² Mestre em Educação Unochapecó. Doutoranda em Educação pela UNOESC/ Joaçaba. Bolsista UNIEDU. Servidora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2412-6196>. E-mail: celomascarello@gmail.com

³ Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Educação e Psicologia (FEP-UCP, Porto, Portugal). Servidora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3957-4445>. E-mail: cris@sed.sc.gov.br.

em formação, partindo da reflexão teórica e prática, para um ensino que liberta e humaniza, abrindo assim espaço para outras formas de ser professor e fazer educação.

Palavras-chave: formação continuada; educação humanizadora; práticas educativas.

Between insurgencies and attacks on education: continuing education from the perspective of humanizing education as a form of resistance and hope

ABSTRACT

The continuing education of teachers, articulated with the perspective of a humanizing education, is presented as the theme of this article, which aims to analyze how continuing education from the perspective of humanizing education can contribute with new perspectives for the educational context, establishing links with practices that favor facing the difficulties found in the current historical moment of our country. To do so, we carried out a critical reflection based on a bibliographical research with a qualitative approach, intersecting dialogue with some theoretical contributions that approach the proposed theme. As contributions of this reflective exercise, the possibility and relevance of revisiting the conceptions and practices of continuing education are identified, seeking to qualify the formative processes, welcoming and contemplating perspectives on the subjective aspects surrounding the teaching and learning process. It can also be inferred the need to resume reflection on ethics, respect, resilience and intellectual empowerment in the context in which we find ourselves. This process forms, modifies and assists teachers in training, starting from theoretical and practical reflection, for a teaching that liberates and humanizes, thus opening space for other ways of being a teacher and doing education.

Keywords: continuing training; humanizing education; educational practices.

Entre insurgencias y ataques a la educación: la educación permanente desde la perspectiva de la educación humanizadora como forma de resistencia y esperanza

RESUMEN

La formación permanente de los docentes, articulada con la perspectiva de una educación humanizadora, se presenta como tema de este artículo, que tiene como objetivo analizar cómo la educación permanente desde la perspectiva de la educación humanizadora puede contribuir con nuevas perspectivas para el contexto educativo, estableciendo vínculos con prácticas que favorezcan el enfrentamiento de las dificultades encontradas en el momento histórico actual de nuestro país. Para ello, realizamos una reflexión crítica a partir de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo, intersectando el diálogo con algunos aportes teóricos que abordan la temática propuesta. Como aportes de este ejercicio reflexivo, se identifica la posibilidad y pertinencia de revisar las concepciones y prácticas de la educación permanente, buscando calificar los procesos formativos, acogiendo y contemplando perspectivas sobre los aspectos subjetivos que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje. También se puede inferir la necesidad de retomar la reflexión sobre la ética, el respeto, la resiliencia y el empoderamiento intelectual en el contexto en el que nos encontramos. Este proceso forma, modifica y ayuda a los docentes en formación, a partir de la reflexión teórica y práctica, para una enseñanza que libera y humaniza, abriendo así espacio para otras formas de ser docente y de hacer educación.

Palabras clave: educación continua; humanizar la educación; prácticas educativas.

INTRODUÇÃO

Compreendendo o processo histórico e as significativas mudanças que permeiam a sociedade e, por conseguinte, a educação, convém refletir sobre as possibilidades que se apresentam para o

enfrentamento à estas mudanças, bem como, pela urgência em pensar a formação continuada de professores diante do atual contexto brasileiro marcado por insurgências, entre elas manifestações contrárias aos desmontes e ataques a educação, onde a ciência, a pesquisa e o conhecimento são agredidos de diferentes formas. Aliado a isso, vislumbramos excepcionalmente que a partir da segunda metade da década de 2010, com o Golpe de 2016⁴, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a mudança drástica na política nacional em 2018, e posteriormente em 2020 com a Pandemia Covid-19, o agravamento e a fragilização das condições no contexto educacional brasileiro.

Diante deste cenário marcado por fragilidades, incertezas, intolerância e imprevisibilidades, os desdobramentos nas relações humanas e nos processos formativos provocaram rupturas e fragilidades, que justificam a necessidade de pensar e explorar outros horizontes, através de caminhos que possam resgatar as relações e práticas mais próximas com as perspectivas de uma educação humanizadora.

Para tanto, consideramos pertinente olhar para esta realidade a partir das práticas desenvolvidas no contexto escolar, perspectivando, assim, pensar outras possibilidades e caminhos para enfrentar os desafios que se apresentam, e, entre esses caminhos, a qualificação dos processos de formação continuada apresenta-se como indispensável, pois, estes proporcionam a reflexão sobre o contexto, a prática de professores, seu desenvolvimento profissional como, também, contribui para discutir e propor diferentes formas de intervenção e organização escolar.

A formação continuada na perspectiva da educação humanizadora se caracteriza como um processo alicerçado por diversos princípios, entre eles a ética, a valorização e o respeito ao ser humano, estando sempre em busca dos valores humanísticos que, por inúmeras vezes, se encontram esquecidos pelo espírito de competitividade e individualismo, aspectos que se encontram

⁴ Krawczyk e Lombardi, (2018) no livro “O golpe de 2016 e a educação no Brasil” apresentam múltiplas e importantes contribuições que possibilitam compreender como ocorreu e as implicações do impeachment jurídico –parlamentar e a posterior ascensão do governo ilegítimo e seus desdobramento para o contexto educacional.

fortemente impregnados no contexto social, oferecendo um contraponto às práticas formativas e educacionais vigentes, em que o discurso do desenvolvimento de competências e habilidades estão fortemente presentes na escola, com o viés de uma formação voltada ao mercado de trabalho (SAVIANI, 2020a, 2020b, BAZZO e SCHEIBE, 2019).

Desta maneira, faz-se necessário considerar que a formação continuada enquanto prática humanizada possibilita desenvolver uma visão crítica da realidade, instigando-os a olhar para outro e neles reconhecerem-se em suas fragilidades, necessidades e potencialidades. Este olhar para o outro está imbricado e possibilita subsídios para que os professores possam enquanto sujeitos sociais, oferecer resistência e enfrentar as dificuldades encontradas, e, portanto, devem fazer parte de toda a carreira docente, que vai sendo construída e reconstruída, com o propósito da melhoria da prática docente e, por consequência, a melhora da educação (NÓVOA, 2002, 2019).

A reflexão proposta neste artigo tem como objetivo analisar como a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora pode contribuir com novas perspectivas para o contexto educacional, estabelecendo nexos com práticas que favoreçam o enfrentamento às dificuldades encontradas no atual momento histórico de nosso país. Esta reflexão e reconhecimento das possibilidades que se ampliam diante desta perspectiva, constitui-se na esperança de um projeto de educação, de sociedade e do enfrentamento necessário.

Para responder o objetivo proposto, realizamos uma discussão crítico-reflexivo a partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo analisar, refletir e interpretar as contribuições teóricas sobre um determinado assunto a partir de outros estudos (GIL, 2003) e “[...] não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.183). Para tanto, realizamos uma busca em livros, periódicos e outras fontes secundárias para seleção dos referenciais, optando-se por aquelas que apresentassem maior aproximação e

contribuições teóricas que favorecessem qualificar a reflexão crítico-reflexiva sobre o assunto, ampliando, assim, as possibilidades de compreensão, aprimoramento e atualização do conhecimento já produzido, perspectivando colocar em debate novos olhares e subsídios que promovam também outras análises a partir das sínteses conclusivas produzidas nesta discussão.

A relevância das discussões em torno da formação continuada na perspectiva humanizadora se justifica, entre outros motivos, pela complexidade da conjuntura apresentada inicialmente, bem como, pela urgência em estabelecer outros caminhos ampliando e qualificando as possibilidades de enfrentamento aos desafios encontrados cotidianamente, reconhecendo, ainda, o potencial transformador da educação como um projeto que possa promover uma escola que acolha as diferenças, que fortaleça os vínculos sociais e afetivos, proporcionando a articulação entre conhecimento científico e o desenvolvimento humano.

Dessa forma, apresentamos, inicialmente, uma breve retomada às concepções, compreensões e intencionalidades da formação continuada. Na sequência, dialogamos com elementos que nos permitem vislumbrar a relevância, a necessidade e as contribuições da intersecção entre a formação continuada e a educação na perspectiva humanizadora. Por fim, apresentamos algumas sínteses derivadas do processo de reflexão em torno do tema proposto.

FORMAÇÃO CONTINUADA: entre desafios e possibilidades para a educação humanizadora

A formação continuada de professores tem se constituído historicamente em campo de investigações, sendo constantemente revisitada com o objetivo de colocar em debate elementos que qualificam as reflexões sobre sua função, na tentativa de compreender as intersecções que ocorrem com o cotidiano escolar, dada a sua complexidade (GATTI, 2008, 2017, 2019).

Compreende-se que as relações e as dinâmicas escolares se modificam constantemente, devido, entre outros motivos, as

reorganizações, compreensões e orientações de órgãos gestores, de acordo com o tempo e espaço histórico em que se situam. Considera-se pertinente atentar-se a que estas transformações requerem dos professores a mobilização de novos saberes, práticas, metodologias para atenderem as demandas que se apresentam.

Aliado ao exposto, convém considerar que as demandas que emergem da docência, dos sistemas educacionais e, por conseguinte, das mudanças e reorganizações dadas em diferentes espaços e tempos, têm exigido que os professores contribuam, dentro dos espaços educacionais, de forma teórica, prática e ética permanentemente, buscando promover práticas que instiguem as mudanças necessárias, como a quebra do paradigma de que a escola deve atender os interesses da sociedade.

Desta forma, a formação continuada pode fornecer subsídios para que os professores possam mobilizar outras formas de interação e mobilização de novos saberes, capazes de explorar outros horizontes para além daqueles vislumbrados no momento presente. Este processo inicia com a desestabilização dos professores, pois, como sustenta Nóvoa (2002, p. 23), a mudança inicia na “própria pessoa, que atua como agente e a escola que se encontra como sendo o espaço de crescimento profissional”. Ao reconhecer o protagonismo dos professores e a escola como espaço para seu desenvolvimento profissional e como *lócus* de formação, ampliamos as possibilidades destes profissionais edificarem sua formação, ressignificando sua prática e fortalecendo as relações de aprendizagem, valorizando o saber da experiência do professor e de seu cotidiano.

Nesta perspectiva, a formação continuada precisa ser proposta e desenvolvida com

[...] possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que os professores aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza [...] Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira

autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto [...] (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

É neste espaço, em que se criam possibilidades múltiplas, que o professor encontra a oportunidade de revisitar e aprimorar as suas práticas pedagógicas, suas concepções de sociedade, escola, processo de ensino e aprendizagem e, principalmente, de educação, permitindo-lhe reavaliar suas intencionalidades e ações com vistas ao desenvolvimento de uma postura crítica, argumentativa e de enfrentamento aos desafios que emergem da docência.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor e o reconhecimento das contribuições da formação continuada se desenvolverão contemplando perspectivas individuais e, também, coletivas, uma vez que as perspectivas individuais se justificam pela posição do próprio "eu", objetivando o bem coletivo, enquanto as perspectivas coletivas ocorrem na colaboração e na interação do âmbito profissional da classe e na maneira como esses profissionais compartilham suas experiências, sentimentos, fraquezas, habilidades e competências e com o desdobramento destas intersecções almejam-se novas práticas e maior comprometimento com um processo de ensino e aprendizagem humanizado.

Para tanto, é fundamental que os professores estejam em permanente processo de reflexão, atualização, apropriação e partilha de saberes e práticas para que possam atuar com a diversidade dentro da sala de aula, de maneira consistente e crítica (NÓVOA, 1996, FREIRE, 2004, CANDAU, 1996, GATTI, 2008), bem como, que estejam abertos ao reconhecimento e acolhimento de outras possibilidades de intervenção diante da realidade vivenciada.

Para que estes processos ocorram, observa-se a necessidade da proposição e valorização de programas e projetos formativos, estruturados e desenvolvidos com intencionalidades próximas a realidade escolar, bem como, se constituam em práticas contínuas, sistematizadas e que sejam constantemente avaliadas (IMBERNÓN, 2010, 2011, 2016), aproximando-se, assim, das demandas que emergem da docência, articulando-se com questões amplas como, por exemplo, o empoderamento teórico, crítico, reflexivo e sobre as mudanças que ocorrem no ambiente escolar, por vezes consideradas

consequências das dinâmicas sociais, políticas e econômicas do contexto histórico.

Nesta esteira, as concepções e os processos de formação continuada ampliam-se e contemplam múltiplas oportunidades para potencializar o desenvolvimento profissional, favorecendo, assim, a abertura de novas proposições, instigando os professores a reconhecerem os processos formativos como uma prática contínua que acompanha toda trajetória profissional por proporcionar o constante processo de interação e mobilização de outros saberes, pois, como defende Candau (1996, p 150),

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulações (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Ao compreendermos a formação continuada desta forma, transpomos a ideia de atualização e acúmulo de cursos e concebemos a mesma como subsídio para que os professores possam desenvolver uma identidade profissional através do constante revisitar, reavaliar e ressignificar suas intervenções, através da reflexão e apropriação de outros saberes, metodologias, estabelecendo, assim, nexos e aproximações com sua prática pedagógica, pois, como defende Porto (2000, p. 16),

[...] a formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção, transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação.

Este movimento integrativo proporciona aos professores perspectivarem novos horizontes sobre sua prática cotidiana e sobre o leque de possibilidades, tanto de formação inicial como continuada, que estão à disposição dos professores. Contudo, observa-se, ainda, um descompasso entre ações desenvolvidas e a aderência por parte dos professores a estes processos, visto que, como defende Imbernón (2010, p. 28), este desprezo ou resistência às reformas e programas de formação “[...] deve-se a essa falta de sensibilidade para determinar os responsáveis pelas mudanças, à corrupção daqueles que os promovem e a vontade de realizar as transformações sem enfrentar o desenvolvimento profissional”.

Esta falta de sensibilidade, rupturas e descontinuidades na proposição dos processos e programa de formação continuada (IMBERNÓN, 2009, 2010) se apresentam como alguns dos desafios encontrados atualmente e são alvo de críticas por parte dos professores em diferentes espaços e tempos. Aliado a isso, referenciamos as mudanças e desconfigurações provocadas no contexto educacional brasileiro com a aprovação, por exemplo, da Resolução CNE/CP 2/2015 e da Resolução CNE/CP 2/2019, onde a identidade de formação continuada que se apresenta e os encaminhamentos e ações propostas não condizem com os pleitos dos professores, tampouco com o que se preconizava anteriormente como fruto do movimento por uma educação de equidade, de qualidade e para a realidade brasileira. Estas resoluções contribuíram para aumentar o fosso entre as proposições e as necessidades, tornando-as assim com pouco sentido e significado, e de certo modo, desconexa com a realidade da profissão, o que na prática cotidiana e acaba por desmotivar ainda mais os professores. Mas há, de sobremaneira,

[...] aqueles professores que insistem em lutar e persistem na profissão por compromisso ou por acreditarem que, quem sabe, um dia, este país muda. São esses que enchem os auditórios quando alguém tem algo a dizer sobre educação, como também são esses professores que procura cursos de especialização, aperfeiçoamento ou mesmo mestrado, o que pode ser indicativo do

compromisso político e ético com a melhoria da qualidade da educação (AGUIAR, 2006, p.02).

Ao referenciar o compromisso político e ético de professores para com os processos de formação continuada e, conseqüentemente, com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, Aguiar (2006) indica elementos que corroboram com a relevância em (re)pensar a proposição deste processos, como também, atribui à persistência e resistência dos professores o renascer da esperança como horizonte de sentido a ser buscado e contemplado, imbuídos pela racionalidade, pelas certezas, incertezas e pela motivação. É justamente por este horizonte de sentido, perspectivado por muitos professores que se reconhece a possibilidade de novas investidas para reafirmar a profissão docente e formação docente, como defende Nóvoa (2019), que acreditamos ser legítimo lutar.

Neste sentido, Candau (2014, p. 41), corrobora afirmando que a formação de professores precisa “assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do ‘ofício de professor’, e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos”, ideal este, que observamos ser fortemente agredido pelas investidas contrárias a educação e a estagnação no debate democrático em torna das questões educacionais em nosso país.

Assim, para que se desenvolvam programas, projetos e processos de formação que contemplem diferentes dimensões, sentidos e significados, Ferreira e Santos (2016) defendem que estes devem atender três tipos de necessidades dos professores: às necessidades pessoais, as profissionais e as organizacionais, enquanto a primeira favorece o desenvolvimento profissional com a aquisição de novos conhecimentos, a segunda atende aos interesses pessoais do grupo e a terceira necessidade orienta as demandas institucionais, do ambiente e da sociedade. A articulação entre estas três dimensões, entendidas como necessidades, firma-se como uma proposta a ser explorada para qualificar as novas propostas de formação, defendidas também por Imbernón (2010, p. 27), como necessárias, pois,

É preciso desenvolver e reivindicar dos professores e com eles novas competências profissionais, na base de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisado bem como na base de uma nova escolarização democrática da sociedade, para assim poder transmitir aos futuros cidadãos valores e modos de comportamento democráticos, igualitários, e respeitosos.

Nesta perspectiva dialógica, reconhecemos que articulação entre o desenvolvimento de um conhecimento, científico e cultural, (IMBERNÓN, 2010) e as dimensões das necessidades dos professores (FERREIRA e SANTOS, 2016) tem requerido outras formas de pensar e fazer a educação e a formação continuada para além da “forma”. Processo este que perpassa pela condição dos professores assumirem uma identidade docente, reconhecendo a necessidade de uma educação permanente, o que supõe a associação do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros, pois, como critica Nóvoa (2007, p. 11),

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores.

Observa-se, diante do exposto, que precisamos avançar na qualificação das intencionalidades da formação continuada para professores sendo necessário como defende Saviani (2020), “operar um giro” na formação, visto que as transformações e mudanças no cotidiano escolar têm requerido que os professores estejam em constante vigília sobre estas mudanças, buscando caminhos

convergentes e ressonantes para qualificar e potencializar a prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, segundo Imbernón (2010, p. 47),

A formação continuada deveria se apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Contribuindo com a percepção de Imbernón (2010), Gatti *et al.* (2019, p. 258) ao analisar ações de FC consideradas exitosas no Brasil, indicam que estas,

[...] dirigem a formação para problemáticas do contexto escolar, estimulam processos reflexivos calcados na prática pedagógica, e na postura investigativa, valorizam os professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações e concebem a escola como espaço de produção de saberes e cultura.

Os argumentos de Gatti *et al.* (2019), aproximam-se da nossa percepção sobre a importância de reavaliar os processos desenvolvidos atualmente, visto que, historicamente, estes têm se constituído a partir das proposições e intencionalidades de órgão gestores responsáveis pela educação, confrontando-se, assim, com os interesses e demandas dos professores e do próprio contexto educacional, o que corrobora com a emergência em espraizar as possibilidades de aglutinar nestes processos novas perspectivas, entre elas, a de uma formação humanizadora prospectiva, capaz de administrar as tensões e favorecer uma rearmada pedagógica, teórica, crítica e reflexiva sobre a prática do professor e sobre a educação.

Identifica-se ainda, diante do exposto, um descompasso teórico e prático nos processos de formação, sustentado pelo discurso de uma formação para desenvolver competências e

habilidades de estudantes, principalmente com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a valorização de práticas para dar conta da mão de obra para o mercado do trabalho, bem como, do privilégio à racionalidade técnica.

Em uma leitura ampla, crítica sobre o atual cenário, Saviani (2020) nos alerta que

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária (SAVIANI, 2020, p.23).

O alerta de Saviani (2020) evidencia o abissal retrocesso observado no contexto educacional nos últimos anos e indica a necessidade em privilegiar-se uma formação humana, crítica, reflexiva. Contudo, ao observar os novos encaminhamentos no contexto educacional brasileiro produzidos pela aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as diretrizes para formação de professores, observamos a existência de críticas e preocupações em relação a mesma, conforme apontam Bazzo e Scheibe (2019), em especial aquelas que referem-se aos desdobramentos e implicações desta resolução na prática formativa, um tanto quanto distante das intencionalidades e necessidades educativas.

Esta percepção é ampliada pelas reflexões de Aguiar e Dourado (2019) quando discutem as tensões e estratégias entre a implantação da BNCC e a formação de professores, alertando sobre a existência de um distanciamento entre as ações desenvolvidas e as reorganizações e rearranjos curriculares provocados no cotidiano escolar.

Dessa forma, diante da complexidade que se apresenta no contexto brasileiro, vislumbramos a necessidade de retomar as discussões acerca dos processos formativos, buscando qualificá-los através de subsídios que possam favorecer o resgate dos princípios éticos, humanos e sociais, princípios estes que têm sido negligenciados em processos pragmáticos, voltados a uma esfera tecnicista de preparação para o mercado de trabalho, enquanto a formação do ser humano tem sido colocada em segundo plano. Ou ainda, como destaca Nóvoa (2012, p. 12), “precisamos sair deste colete-de-forças e olhar de outro modo para os problemas da formação de professores”.

Como visto, as contribuições acima, refletidas a luz do contexto atual, evidenciam a relevância de pensar a formação continuada para fora da “forma” como está posta, e reconhecer a urgência em ressignificar estes processos, transpondo e resistindo a ideia de formação a partir da lógica do mercado, acolhendo uma formação na perspectiva da educação humanizadora.

Para tanto, reconhecemos como desafios nesta perspectiva as limitações e mudanças propostas, em especial pela Resolução CNE/CP 2/2019 (BRASIL, 2019), as insensibilidades, rupturas, descontinuidades e inflexões nos processos de formação, os impactos da BNCC na prática de professores no cotidiano escolar, bem como, os desdobramentos provocados pela falta de um efetivo projeto de educação no governo (2018-2022), o que incorreu em verdadeiras agressões, desmontes e afrontas ao sistema educacional, a ciência, a pesquisa, aos professores, a escola e ao conhecimento.

Enquanto possibilidades, observamos o esforço dos professores em resistir⁵ aos desafios apontados acima e no potencial transformar da educação e da prática do professores, que pode ser maximizada através de programas de formação continuada, e

⁵ Saviani (2020a, p.17) reconhece nos educadores uma força pulsante e propagadora de mudanças ao destacar que, “[...] nessa fase difícil que estamos atravessando, marcada por retrocesso político com o acirramento da luta de classes lançando mão da estratégia dos golpes parlamentares, visando a instalar governos ilegítimos para retomar sem rebuços a agenda neoliberal, resulta imprescindível combatermos as medidas restritivas dos direitos sociais, entre eles o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população. Essa foi e continua sendo, agora de forma ainda mais incisiva, a nossa luta. A luta de todos os educadores do Brasil”.

defendida por Nóvoa (2012, p. 13) como aquela que perpassa: “1. Por uma formação de professores a partir de dentro; 2. Pela valorização do conhecimento docente; 3. Pela criação de uma nova realidade organizacional; 4. Pelo esforço público da educação”.

Esses movimentos convergem e se aproximam da formação continuada na perspectiva de uma educação humanizadora, contemplando a articulação do conhecimento historicamente produzido com aspectos da subjetividade e existência humana, constituindo, assim, a base de uma educação e uma prática libertadora, emancipatória e que proporcione a construção de uma sociedade justa, inclusiva, tolerante, democrática, onde todos possam vir a ser quem são, transpondo, assim, da utopia para a realidade.

Formação continuada numa perspectiva humanizadora: da utopia à realidade

Entende-se que a formação continuada de professores é um processo que se estende para além da vida profissional e se inicia ainda na formação inicial (NÓVOA, 1995, 2002), pois é nesse momento que ocorre a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência, permitindo o desenvolvimento de competências pedagógicas e habilidades metodológicas, bem como a aquisição de conhecimento específico do assunto. Mas, por vezes, essa formação acaba deixando lacunas que acabam afetando as práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, como, também, na forma como concebem, articulam e se posicionam diante do contexto em que estão inseridos.

Amplia-se, diante do exposto, a importância da formação continuada, uma vez que, uma entre tantas contribuições é a de instigar o professor a apropriar-se de outras formas de intervenção, de reconhecer-se como protagonista de sua formação e de mudanças, e não apenas preencher lacunas da formação inicial, favorecendo, assim, o fortalecimento de sua ação. É por meio destes processos de reflexão, de efetiva participação, que estes programas podem constituir subsídios que facilitem aos professores construir novos conceitos, concepções e ações, possibilitando aos mesmos

assumirem o compromisso de educadores em um contexto marcado pelos imperativos neoliberais e a necessidade de promovermos a transposição das barreiras educacionais que se apresentam.

Este processo não se constitui em um caminho fácil ou um sonho intangível, ele é permeado por dificuldades e barreiras, porém, faz-se necessário enfrentá-las e superá-las, perspectivando, assim, outras realidades, pois, como destaca Freire (1979, p. 27), “[...] o utópico não é irrealizável; a utopia não é idealista, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. A compreensão de Freire (1979) se coloca próxima da ação que necessita ser desenvolvida quando almejamos e trabalhamos por mudanças da realidade encontrada, seja pelo compromisso assumido individual e coletivamente.

Este compromisso de ser e fazer a diferença se apresenta na educação humanizadora pelo modo como professor se posiciona e desenvolve sua ação, facilitando que seus alunos apropriem-se dos conhecimentos científicos, estabelecendo nexos, com o contexto em que se inserem, o que de fato é fundamental para sua apropriação e desenvolvimento. Para tal, o professor deve estar consciente dessa responsabilidade, isto é, precisa saber ouvir e respeitar a singularidade e as distinções de cada aluno, acolhendo-o e estimulando a curiosidade e a criatividade na busca por transformar a percepção sobre si e sobre o outro, estabelecendo, assim, relações com as dinâmicas e convívio em sociedade. Mas, de fato, como desenvolvê-las se estamos imersos em uma realidade que se apresenta contrária a esta proposta?

Reconhecendo a complexidade desta ação diante do constante cerceamento de pesquisas, do negacionismo científico, do desmantelamento da educação pública, da proposta de formação técnico e cívico-militar, da reorganização curricular que desprestigia as ciências humanas, entre tantas outras formas que têm afrontado a formação humana, a resposta nos parece utópica, ou mesmo distante de ser dada. Por certo, as respostas se encontram em um plano reflexivo, de debate, e dependem do posicionamento político, social dos professores. Os desdobramentos deste processo podem ser observados, respeitadas as limitações e condições na práxis educativa

e, portanto, não podem ser facilmente cotejadas e exauridas, mas sim compreendidas como exequíveis se proporcionadas condições para sua realização, o que consideramos ser possível com os processo de formação continuada.

Contudo, convém destacar que estimular o desenvolvido de seres humanos críticos, pensantes e reflexivos nunca foi propósito de governo, especialmente no sistema capitalista, e esta percepção se amplia com a implantação da BNCC com os rearranjos curriculares, como também, pelos impactos das políticas de formação de professores. Em meio a isso,

As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel perante as transformações que definem o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. Na prática, [...] estas transformações decorrem da conjugação de um conjunto de acontecimentos e processos que acabam por caracterizar novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e geográficas” (LIBÂNEO, 2004, p. 45 – 46).

Observa-se, assim, o quanto precisamos avançar e contemplar outras alternativas para os sistemas educacionais, buscando inserir na prática outros olhares, ações e entendimento de novas concepções sobre o papel da escola, do ser humano, do processo de formação, de avaliação e de sociedade. O diálogo entre esses elementos que compõem a estrutura educacional precisa ser potencializado e ampliado com a prática dos professores que, por sua vez, precisam de subsídios para promover está rearmada pedagógica, epistemológica e conceitual, reconhecendo, assim, a relevância da educação humanizadora, o que acreditamos ser viável com a construção, proposição e desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem saber do cotidiano da escola e saberes dos professores (NÓVOA, 1995, 2002, 2012).

Ao acolhermos esta perspectiva como viável e necessária, reconhecemos que, na prática, os professores necessitam de projetos, programas formativos que estejam integrados às suas necessidades e se estabeleçam de forma contínua, comprometida e com práticas capazes de instigá-los a acolher outras experiências que se

desdobraram em novas práticas. Neste sentido, a mobilização e desestabilização dos professores são movimentos que devem ocorrer para que eles possam acolher e vislumbrar outros horizontes, promovendo, assim, a “[...] inter-relação dos saberes assumidos como científicos. Não se trata de afirmar uns ou negar os outros, e sim de colocá-los em diálogo, partindo-se da copresença e da comunicação mútua” (CANDAU, 2016b, p. 26).

Alargam-se, assim, as expectativas a respeito de como pensar a formação continuada como ação que mobiliza para a inclusão e acolhimento de elementos da educação humanizadora, dentre eles evidenciando o compromisso ético, cultural e o comprometimento com a valorização dos diferentes saberes, o que pode contribuir para maior aproximação e significação entre o conhecimento científico e o contexto em que os professores estão inseridos, discutindo, assim, questões do seu entorno.

Neste sentido, a concepção de saberes que configura o saber do professor é essencial para compreender o desempenho de cada um no campo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola, pois, como argumenta Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, é um saber oriundo da formação profissional (adquiridos nas instituições de formação de professores); do conhecimento da tradição cultural; curriculares (advindos de programas escolares) e das experiências de seu trabalho no seu cotidiano. Estas são algumas das condições para que o professor coloque em prática elementos que favoreçam uma formação na perspectiva humanizadora, em que considere o aluno como um ser humano em suas múltiplas dimensões.

Fávero e Tonieto (2010, p. 56) reconhecem este processo como a constituição do ser, defendendo que “o ser humano está em permanente formação ou construção. Nunca estamos plenamente formados, seja pessoal ou profissionalmente” e isto nos caracteriza como seres aprendentes e capazes de contribuir para propor novas ações diante daquilo que tem requerido ser modificado como, por exemplo, o cotidiano escolar, a formação, as práticas pedagógicas, o que implicará em novas formas de ver e fazer educação.

Esta complexidade que emerge da constituição dos seres humanos, associada à necessidade de pensarmos outras

possibilidades de fazer educação para sociedade tem sustentado a função da formação continuada para a profissão docente, ampliando a compreensão em torno das relações formativas e o desenvolvimento da identidade profissional do professor, alicerçada principalmente por processos de reflexão, de libertação e da ação como prática da educação humanizadora (FREIRE, 1996). É nesta esteira de novas descobertas que se reflete sobre o cuidar e propagar o conhecimento capaz de tornar o ser humano crítico, reflexivo, autônomo diante do contexto em que se situa.

Desta forma, pensar e propor a formação continuada numa perspectiva da educação humanizadora é uma prática de liberdade, de autonomia e empoderamento de professores diante um contexto político e constitui-se em um caminho a ser trilhado buscando desvelar possibilidades outras de voltar a olhar a escola, o professor e a educação como protagonistas da formação de um sujeito crítico, participativo, capaz de interferir e tornar o espaço em que vive em lugar de convivência social harmoniosa, ética, inclusiva, que olhe e acolha a todos em suas diferentes e diversas formas de vir a ser.

Para tanto, consideramos ser necessário resgatar a função social do professor, instigando o seu desenvolvimento crítico, reafirmando a profissão docente como compromisso de formação e de práxis (NÓVOA, 2019), bem como, buscando a articulação com políticas públicas que de fato priorizem a educação como projeto de estado que favoreça transpor o fosso entre o real e o ideal, da dicotomia entre teoria e prática da utopia entre o dito, o pretendido e o feito.

A educação e o papel do professor numa perspectiva de educação humanizadora

Se almejamos uma escola e, por conseguinte, uma educação que promova processos pedagógicos na perspectiva da educação humanizadora, precisamos considerar que as relações que se estabelecem neste espaço precisam integrar as diferentes culturas, etnias, crenças e orientações sexuais, acolhendo toda a diversidade em um mesmo ambiente. A educação humanizadora apresenta-se, neste sentido, como aquela onde se consegue acolher, reconhecer e

incluir os alunos com seus modos de vida, suas diferenças e similitudes.

Este projeto de escola e educação transpõe e avança para além daquilo que observa-se atualmente, seja no contexto escolar, seja na sociedade onde vislumbramos recorrentes práticas alicerçadas no discurso do ódio, da intolerância (manifestada em suas múltiplas possibilidades), marcada pelo preconceito, exclusão, marginalização e, em especial, por um processo educacional voltado para a formação técnica e para o mercado de trabalho, desconsiderando as desigualdades socioeconômicas, entre tantos outros motivos que distanciam-se da prática da equidade.

A educação humanizadora, nesta perspectiva, indica uma relação de afetividade, acolhimento e cumplicidade na relação aluno-professor. Deste modo, é preciso que ocorra uma troca de experiência afetiva, onde o docente tem de se sentir responsável por seus alunos, isto contribuirá para que se crie um laço de familiaridade em sala de aula, desenvolvendo, assim, um papel de facilitador de aprendizagem (STRIEDER, 2002). Processo este que vem sendo abandonado dadas as relações de competitividade, da busca de resultados e também pelo momento histórico vivenciado, marcado pelo conservadorismo e por uma política (ou falta dela) de educação incapaz de articular a apropriação de conhecimentos científicos e a formação humana.

Strieder, Lago e Eidt (2017, p. 1242) corroboram, enfatizando que

Amparada no paradigma da racionalidade instrumental, a cultura escolar, focada em programas unidirecionais de desenvolvimento tecnocientífico, em estreita associação com uma ciência simplificadora e fragmentadora, persiste contribuindo para a construção de ideários formativos e sociais que desconsideram a complexidade das realidades, a complexidade dos contextos sociais, da ética e da política, bem como da condição humana.

O olhar de Strieder, Lago e Eidt (2017) vem ao encontro da discussão e ilustra o momento presente, em que vislumbramos a

educação estar a serviço de um projeto político desconexo com a realidade brasileira, e que vem contribuindo apenas para aumentar as desigualdades, mazelas e o fosso social existente, e que busca, ainda, imprimir um modelo de educação cívico-militar, escola sem partido ou mesmo o *homescholling*. Estes, entre outros aspectos já mencionados anteriormente, se constituem em fortes ataques a educação brasileira, contribuindo ainda mais para aumentar a barbárie em curso e, assim como defende Saviani (2020),

[...] fica evidente a necessidade de se organizar um amplo e consistente movimento de resistência contra o governo ilegítimo e antipopular de modo geral e, especificamente, no campo da educação. Cabe, pois, advogar a resistência ativa que implica dois requisitos: a) que seja coletiva, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo, antipopular e antinacional; b) que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado (SAVIANI, 2020, p.20-21)

Em meio a esse cenário, em que faz-se necessário a resistência coletiva e propositiva como defende Saviani (2020), observamos acentuarem-se as fragilidades, insegurança, instabilidade e vulnerabilidades, que aliadas às reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais, ressaltando-se aqui para exemplificar a implantação do novo ensino médio e da BNCC, tem corroborado com a urgência em pensar um projeto de educação mais próximo a realidade e aos desejos dos brasileiro. Isto é plausível de ocorrer através da mobilização popular e processos de formação continuada que se constituam em espaços democráticos de reflexão, mas, para isso, Imbernón (2010, p. 47) defende que é preciso abandonar o conceito e as práticas tradicionais de formação continuada e defende “[...] modalidades que ajudem os professores a

descobrir a sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisitá-la e destruí-la ou construí-la de novo”.

O professor, neste contexto, estará em constante processo de reflexão sobre as dificuldades emergentes do “chão da escola”, potencializando sua prática e ampliando a compreensão da realidade que, para Nóvoa (2019), se caracteriza como um processo de metamorfose que “acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar” (NÓVOA, 2019, p. 11). Este processo permite aos professores articular novas discussões que favoreçam pensar e propor ações, dentre elas partir dos interesses dos alunos (sem absolutizá-los) e do entorno da escola, almejando uma educação mais compreensiva, significativa, acolhendo a subjetividade e o conhecimento científico como possibilidade para o processo formativo, o que, de fato, consideramos ser viável e imprescindível se desejamos uma sociedade e uma educação com novas perspectivas sociais, culturais e humanas.

Este potencial gerador de novas perspectivas, instigado pelos processos formativos, se potencializa quando se estruturam e dinamizam ações que acolham as vivências e experiências docentes, produzindo, assim, novos elementos mobilizadores e criativos para a prática de professores, fornecendo-lhes subsídios para que eles possam firma-se em resistência frente às investidas de desmonte e desvalorização da educação.

Assume-se, assim, a concepção de formação continuada como processo contínuo de empoderamento, do desenvolvimento e da identidade profissional, superando a ideia da atualização, da capacitação, da transmissibilidade de informações tão presente atualmente, o que para Gatti (2017, p. 722) “envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”, visto que somos constantemente desafiados e provocados a dar conta de situações para além do processo de ensino e aprendizagem. Nóvoa (2002, p. 27) afirma que “existem situações conflitantes em que os professores se veem obrigados a resolver, com isso, é preciso

que o mesmo possua: competência, capacidade de desenvolvimento reflexivo, entre outras”, o que requer que sejam criados e recriados métodos e estratégias de trabalho, com diferentes olhares e intencionalidades, mas ressonantes e significativos para a formação humana.

Este é um dos desafios atuais, transformar as experiências e vivências em subsídios que favoreçam a libertação dos seres humanos que encontram-se inseridos em uma sociedade cada vez mais individualista, pois, como defende Morin (2001, p. 47), “à educação trata-se de transformar as informações em conhecimentos e de transformar o conhecimento em sapiência”.

Deste modo, é necessário que o professor seja crítico, dinâmico e tenha consciência de classe e de seu papel, desafie e estimule seus alunos a refletirem sobre questões econômicas, sociais, políticas, culturais, éticas, de formação humana, para que eles sejam capazes de compreender a realidade em que estão inseridos, provocando e promovendo as transformações e mudanças a partir da escola. Concordamos assim com Candau (2016, p. 316), ao destacar que

[...] estamos chamados/as a reinventar a escola, o que supõe desconstruir o formato dominante e construir uma maneira outra de concebê-la, em que o reconhecimento das diferenças como vantagem pedagógica, a curiosidade epistemológica, a criatividade, a interdisciplinaridade, o exercício da cidadania e a construção coletiva sejam componentes fundamentais.

Desta maneira, a datar de uma perspectiva humanizadora, a prática no contexto escolar precisa associar teoria e prática, desconstruir e reconstruir práticas e concepções, considerando não apenas os conhecimentos específicos dos componentes curriculares, mas atuando de forma mais crítica, provocando a curiosidade dos alunos, promovendo interlocuções e diálogos com contribuições das dimensões humanas, sociais, culturais, instigando a reflexão, perspectivando por mudanças e transformações sociais.

A relação que se estabelece entre a educação na perspectiva de humanização e formação continuada se fundamenta e se sustenta

com vistas a formação dos cidadãos críticos, criativos e conscientes, que se encontram determinados a lutarem por uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e sustentável.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade, se faz cada vez mais urgente na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2006, p. 17).

A manifestação de Freire (2006) remete a alguns dos desafios encontrados na educação, sendo que: educar para transformar requer uma quebra de paradigmas que se fazem presentes há muito tempo, como a própria cultura da formação como uma extensão da formação inicial ou de atualização e, ainda, a própria dicotomia entre a percepção dos professores sobre sua ação diante de suas intencionalidades e representações sociais. Assim, busca-se provocar no sujeito a consciência de sua realidade e do seu posicionamento na sociedade, que por meio da reflexão, pode ser modificada.

Deste modo, para se alcançar uma educação que englobe as indagações propostas até aqui é essencial que se desenvolvam proposta de formação colaborativa, reflexivas e de diálogo entre os pares, articulando nexos com questões amplas do sistema educacional, uma vez que ele permite não somente a troca de ideias e informações, mas um espaço de construção, projeção e sistematização de conhecimento e delineamento de práticas e novas ações que possibilitem transpor barreiras e o enfrentamento aos diversos desafios que se apresentam.

Por fim, reconhecemos que na materialização da ação do professor em seu cotidiano na sala de aula, isto é, o que acontece na prática, encontramos as transformações esperadas. Assim, o professor, no exercício permanente da observação, da crítica, da ação e da avaliação, ética e política, é capaz de proporcionar às novas gerações os subsídios para que estas possam destacarem-se e constituírem-se imbuídas pelo respeito, desafiando-se e reconstruindo-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos como a formação continuada de professores na perspectiva humanizadora pode contribuir para o sistema educacional, evidenciamos algumas considerações que favorecem estabelecer indicativos para qualificar estes processos. Dentre eles, reconhecemos a importância de uma leitura crítica e reflexiva sobre o momento histórico em especial a partir 2015, com os impactos e efeitos devastadores em vários setores da sociedade, dentre eles, a educação que saiu ileso, sofrendo profundas rupturas, retrocessos e estagnação.

Observa-se que a educação foi severamente atacada, negligenciada e desrespeitada com o início do processo antidemocrático de impeachment em 2015, momento também da aprovação da resolução com a mudança das diretrizes da formação de professores, e com o processo de implantação da BNCC e o Novo Ensino Médio, gerando assim outros desdobramento no contexto educacional a partir da efetivação do golpe antidemocrático.

Na mesma direção as atrocidades observadas, acentuaram-se a partir de 2018, com sucessivos desmontes e afrontas a educação, com cortes de verbas no ensino superior para pesquisa, para produção de ciência e conhecimento, sendo a educação pública severamente questionada sobre seu papel. Percebemos, também, emergir uma proposta de educação básica voltada a atender os interesses do mercado de trabalho, e nesta toada, quase que extirpando do currículo os componentes das ciências humanas e sociais, e por conseguinte, vimos expandir-se Brasil a fora a implantação das escolas cívico-militares.

Não obstante ao obscurantismo observado, a Pandemia Covid-19 em 2020, e por consequência o ensino remoto, evidenciaram as inúmeras mazelas sociais e educacionais existente, momento também, que vislumbramos o negacionismo sobre a eficiência das vacinas contribuir para desprezar a educação e a ciência. Ainda, no curso das perversidades, vimos a tentativa de instituir o *homescholling* e também nascer em 2019, uma nova resolução com as diretrizes para formação inicial e continuada de professores

totalmente desconexa com a realidade de nosso sistema e das demandas educacionais.

Estas, entre tantas outras formas, representam alguns dos ataques à educação que têm corroborado para pensar a formação continuada na perspectiva humanizadora como um contraponto capaz de fornecer os subsídios e a resistência necessária.

Neste sentido, a formação continuada pensada a partir da perspectiva da educação humanizadora poderá contribuir para de forma prospectiva, administrar tensões, incongruência, e desafios que emergem da docência, do contexto educacional, social e político, concatenando conhecimentos que abrangem ética, cidadania, valores humanos, articulando-se com as especificidades dos conhecimentos dos diferentes componentes curriculares, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade e das relações que se dinamizam em seu espaço circundante, através de processos formativos que contribuam para a práxis dos professores.

Este empoderamento teórico e crítico alicerçará práticas voltadas a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, pois diante de incertezas e desafios, há sempre a possibilidade de outros futuros. Para tanto, precisamos mergulhar nos ensinamentos que a história nos coloca e compreender que nem tudo se esgota com o imediatismo, ao passo que reconhecemos que é preciso avançar e olhar para frente, contemplando elementos subjetivos, constituindo assim, a base para resistência como uma manifestação da construção histórica, que busca colocar-se em defesa da educação como um direito e como uma prática humana.

Por fim, idealizar a formação continuada na perspectiva da educação humanizadora, é esperar e lutar por uma escola e educação que interseccione contribuições do contexto social e do cotidiano escolar, articulando momentos de reflexão, de organização, de produção de conhecimento e meios capazes de sensibilizar os professores a desenvolverem uma postura crítica diante das emergências percebidas atualmente, como aquelas que surgirão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. da C. C. de. **Implicações da formação continuada para construção da identidade docente profissional**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Nacional da ANPEd, 2006.

AGUIAR, A. da S. M.; DOURADO, F. L. BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**. v. 13, n. 25, p.33-37, jan./mai. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

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, 2019.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 27, p.669-684, set./dez. 2019.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 33-41, mar. 2014.

CANDAU, V. M. F. Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n. 2, p.298-318, ago/dez. 2016a

CANDAU, V. M. F. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p.15-34, jan./mar. 2016b.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, maio 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2010.

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, São Paulo, Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. E-book (208 p.). ISBN: 978-85-53111-28-2.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, v. 18, n. 35, p.11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1106, out./dez. 2017.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro, Joaçaba**, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, n. 1, 2020, e020063

STRIEDER, R. **Educação e humanização: por uma vivência criativa**. Florianópolis: Habitatus, 2002.

STRIEDER, R.; LAGO, C.; EIDT.; P. Complexidade e experiências formativas. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1240-1259, out/dez. 2017.

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

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.

As políticas de formação docente: retrocessos e resistências

Graziela Ferreira de Souza¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir acerca das políticas de formação de professores e analisá-las a partir da centralidade da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aprovação da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, a BNC- Formação. Buscou-se compreender as influências de tais documentos na prática docente e no projeto de educação pública nacional, bem como explicitar impactos das concepções que permeiam os documentos legais na formação de professores. Verifica-se que ao longo das últimas décadas, a educação está sob forte influência de concepções neoliberais, que visam sobretudo, ao fortalecimento do capitalismo, incidindo sobre questões econômicas, políticas e educacionais. Deste modo, é possível compreender que a proposição de uma padronização curricular para a formação de estudantes e de professores corrobora com esta agenda, fragilizando processos formativos e retrocedendo em conquistas e direitos educacionais.

Palavras-chave: formação de professores; políticas educacionais; BNCC; resistência.

¹ Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professora do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integra o corpo editorial da Revista Olhar de Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5747-3210>. E-mail: graziela.uepg@gmail.com

Teacher education policies: setbacks and resistances

ABSTRACT

This article aims to analyze and reflect on teacher training policies based on the centrality of the enactment of the Common National Curriculum Base (BNCC) and approval of the Common National Base for Basic Education Teacher Training, the BNC-training. It seeks to understand the influences of such documents in teaching practice and in the national public education project, as well as to explain the impacts of the conceptions that permeate the legal documents in teacher training. It appears that over the last decades, education has been strongly influenced by neoliberal concepts, which aim above all to strengthen capitalism, focusing on economic, political and educational issues. In this way, it is possible to understand that the proposition of a curricular standardization for the training of students and teachers corroborates for this agenda, weakening training processes and setback in the educational achievements and rights.

Keywords: teacher training; educational policies; BNCC; resistance.

Políticas de formación docente: retrocesos y resistencias

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre las políticas de formación docente a partir de la centralidad de la promulgación de la Base Común Nacional Curricular (BNCC) y la aprobación de la Base Nacional Común para la Formación de Profesores de Educación Básica, la BNC-formación. Se busca comprender las influencias de tales documentos en la práctica docente y en el proyecto nacional de educación pública, así como explicar los impactos de las concepciones que permean los documentos legales en la formación docente. Parece que en las últimas décadas la educación ha estado fuertemente influenciada por los conceptos neoliberales, que apuntan sobre todo a fortalecer el capitalismo, centrándose en cuestiones económicas, políticas y educativas. De esta forma, es posible comprender que la propuesta

de una normalización curricular para la formación de estudiantes y docentes corrobora esta agenda, debilitando los procesos formativos y rezagando logros y derechos educativos.

Palabras clave: formación docente; políticas educativas; BNCC; resistencia.

INTRODUÇÃO

A formação de professores como campo de investigação tem se fortalecido nos últimos anos, dadas as implicações para a transformação da sociedade e o campo de disputa em que se localiza. Nas últimas décadas, esse processo está permeado por constantes mudanças, assim como pela consolidação de projetos societários neoliberais iniciados a partir dos anos 1980/1990, com a reforma do Estado.

Nesse contexto, as pesquisas educacionais desenvolvem-se relacionadas às perspectivas políticas e epistemológicas que definem a formação de professores. No contexto das políticas públicas para a formação docente, autores como Freitas (2007), Silva (2017, 2018) entre outros, sinalizam que as perspectivas e ações governamentais são marcadas por sucessivas reformas, descontinuação e fragmentação da formação. Além disso, são permeadas por uma política neoliberal, amplamente influenciada pela participação acentuada de entidades privadas no gerenciamento das responsabilidades do Estado (ADRIÃO, 2018).

Somada a isso, Peroni (2018) destaca a relação entre o público e o privado na educação, que está relacionada não somente à transferência da propriedade de gerência e ao financiamento, mas a um projeto societário, cada vez mais pautado no fortalecimento do capitalismo, sob perspectivas de eficiência, eficácia e produtividade. Essa lógica gerencialista, aplicada às relações que se estabelecem nas parcerias público-privadas, transformam o “direito à educação em um campo de negócios” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p 12).

Desta forma, as parcerias público-privadas são promovidas como alternativas para solucionar os problemas da educação, transferindo responsabilidades do setor público no desenvolvimento

de currículos, programas e políticas educacionais, bem como processo de formação docente e gestão às instituições privadas (PERONI, 2018; ADRIÃO, 2018; CARVALHO; PIRES,2021). Segundo Carvalho e Pires (2021, p. 1) essas perspectivas “têm por fundamento o deslocamento de grande parte da execução das políticas sociais do Estado para grupos do terceiro setor, para empresas e para fundações e institutos empresariais que tenham o interesse em prestar serviços sociais”, influenciando diretamente também as políticas de formação docente.

Cunha (2013), ao investigar as tendências de formação de professores no Brasil, organizou sinteticamente um quadro com os principais movimentos contemporâneos, marcados pelas rupturas e tensões do campo, conforme se observa na Figura 1:

Figura 1- Tendências investigativas na formação de professor

Tendências	Estudos	Período
Psicologia Comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A medida da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre o aluno revela sua eficácia.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se com os processos de pensamento dos alunos e a construção das habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são básicos para a construção da profissionalidade e das suas formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é entendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade é uma construção social. Competência técnica e política se aliam.	1980

Política Antropológica	O professor é um sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e condição de trabalho ressignificam a sua formação.	1980/90
Política Sociológica/Culturalista	A profissionalização do professor e sua condição de trabalho na organização da sociedade capitalista, sua condição de gênero, classe e etnia tem profundos significados nas suas práticas sociopedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir estão subordinados a um regime de verdade produzido pelas teorias críticas, tendo efeitos de poder e de verdade específicos sobre os processos de subjetivação docente, relacionados a um dever moral. Centra seu interesse nos processos de subjetivação e nas questões de governabilidade.	1990/2000
Política Neoliberal Final de 1990 e 2000	O professor é preponderantemente um gestor de pedagogias predeterminadas em forma de competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. É atingido por um processo de proletarianização e desqualificação progressiva pelo esvaziamento de sua condição intelectual.	Final de 1990 e 2000

Fonte: Cunha (2013, p. 620)

Para Cunha (2013), as “exigências da profissionalização reabriram reflexões específicas acerca da formação continuada dos docentes de todos os níveis, as quais provocaram a necessidade de repensar a formação inicial”. Deste modo, é possível perceber a partir da síntese da autora que as décadas de 1990 e 2000 difundiram uma perspectiva de formação de professores sob a lógica neoliberal, as quais representam uma maior aproximação e interesse de setores privados, em nome da responsabilidade social, na gerência das questões educacionais.

Assim, no contexto de reforma do Estado, pautaram-se movimentos e normatizações ligadas às políticas educacionais brasileiras, fortalecendo movimentos e processos voltados à busca pela eficiência e eficácia na gestão pública, sob a lógica de mercado, na perspectiva neoliberal. Para Hypólito (2008), essa concepção gerencialista pelo controle dos processos oportuniza a ampliação da parceria público-privada, na qual a parceria se estabelece por meio da privatização da educação.

Foi nesse contexto que foram desenvolvidas as diretrizes legais que fundamentam e norteiam a educação brasileira, a saber, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Segundo Silva (2017), este foi o ponto de partida para o fortalecimento de uma concepção de formação de professores mais pragmatista, em detrimento da teoria.

Amparada pela legislação educacional e fortalecida pela política econômica de favorecimento do mercado, emerge no contexto da formação a concepção de competências, acompanhando as tendências de organizações privadas mundiais, que visavam, dentro de uma lógica neoliberal, embutir o conceito de qualidade da educação a partir de uma formação voltada aos interesses do capital. Deste modo, surgiram também os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) e mais recentemente a BNCC (BRASIL, 2017) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Diante deste processo, aqui sintetizado na menção a apenas uma parte dos documentos elaborados nas últimas décadas, toma-se como centralidade a discussão sobre a BNCC e a BNC-Formação, tendo como objetivo refletir sobre as concepções e implicações das políticas públicas para a formação de professores no país.

AS IMPLICAÇÕES DA BNCC E DA BNC-FORMAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Para Cunha (2013), a concepção de formação ligada ao desenvolvimento de competências foi institucionalizada por meio da LDB nº9394/96 (BRASIL, 1996) e pelos consequentes Parâmetros Curriculares Nacionais. Recentemente, com a promulgação de uma

Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) retoma-se fortemente a ideia de currículo de competências, sobretudo pelo alinhamento entre a formação da educação básica e a formação de professores.

O modelo de competências é originário do discurso empresarial, que se firma em meados da década de 80, tendo sido retomado por economistas e sociólogos, na França, ao longo dos anos 90, com vistas a compor um repertório para orientar a formação dos trabalhadores. Já naquele momento, eram apontados os riscos da imprecisão desse referencial quando comparado ao conceito de qualificação profissional, um dos conceitos-chaves da Sociologia do Trabalho. As razões para o redirecionamento da formação para o trabalho, naquele contexto, estavam relacionadas às mudanças no terreno da gestão organizacional das empresas e também nas transformações tecnológicas em que processos informatizados passam a compor os meios de produção (SILVA, 2019, p. 125).

Nesse sentido, a partir de sua promulgação, a BNCC constituiu-se como um referencial nacional para os currículos dos sistemas de ensino, tendo como objetivo garantir aprendizagens comuns, fortalecendo a qualidade da educação, por meio de competências gerais e específicas a serem desenvolvidas na educação básica brasileira (BRASIL, 2017).

No entanto, pesquisadores afirmam que a sua ênfase curricular baseada em competências, reforça as tendências de reformas educativas baseadas nos interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Essa tendência, cuja ênfase se dá no desempenho individual e competitividade, segundo Silva (2019, p. 133), “culminou com a produção expressiva de exames nacionais e subordinação política educacional a imperativos das avaliações em larga escala, nacionais e internacionais”.

A BNCC está baseada em um modelo de padronização curricular, baseado em competências, supostamente desenvolvido para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para os exames padronizados e para as atividades avaliativas de cada sistema para fins de melhoria do IDEB. (HYPÓLITO, 2021, p. 41).

Deste modo, desde 2017, a BNCC vem promovendo alterações e transformações não somente nos currículos da educação básica, como também na formação inicial e continuada de professores. Logo após sua promulgação, iniciou-se em todo país uma ampla “corrida” na formação continuada dos docentes, de modo a subsidiar a implementação da base. Estes processos promovidos pelo poder público e pelas iniciativas privadas reduzem-se à intencionalidade de instrumentalizar professores para o trabalho pautado em competências e habilidades, indicados na BNCC.

Como consequências desse movimento, o processo de “adequação da formação” estendeu-se também à formação inicial docente. Assim, em 2019, a publicação da Resolução Conselho Nacional de Educação - Resolução nº 02/2019, apresentou uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Mesmo com todos os apelos e manifestações de entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação -CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior -COGRAD, pela manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, no apagar das luzes do governo Temer (GONÇALVES; MOTTA; ANADON, 2020, p. 366).

O documento retoma e reafirma uma “formação baseada em competências”, evidenciando um total alinhamento com as

concepções já (re) introduzidas à educação básica, via BNCC (GONÇALVES; MOTTA; ANADON, 2020).

Na audiência pública realizada no Conselho Nacional de Educação (CNE), em 06 de maio de 2019, cuja pauta trataria de nova Resolução sobre formação de professores, pelo menos uma intenção foi anunciada: a de que, na reformulação das diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas, com vistas a adequá-las às prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aquele órgão tomará como referência central a abordagem do currículo por competências (SILVA, 2019, p. 124).

Deste modo, a Resolução CEP nº02/2019 propõe uma reorganização dos cursos de licenciatura, rompendo com diretrizes estabelecidas em resoluções anteriores e promovendo a (re) introdução da formação por competências. Em seu artigo 2º, a Resolução CNE nº 02/2019, destaca que:

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 (BRASIL, 2019).

Na organização da estrutura da formação docente para os cursos de licenciatura, institui uma organização curricular 3200 horas de formação, a qual se divide em três blocos:

- **Grupo I** - 800 horas - conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
- **Grupo II** - 1.600 horas - conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos

de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

- **Grupo III** - 800 horas - prática pedagógica no currículo, distribuído em 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II.

Além disso, descreve a perspectiva de competências ligadas à formação do licenciando, indicando uma “matriz de competências profissionais” (BRASIL, 2019), em que se explicitam doze competências gerais, vinculadas a três dimensões - conhecimento, prática e engajamento profissionais- e atreladas à BNCC, subcategorizando-se em 53 competências específicas, cujo enfoque se dá na dimensão técnica do trabalho docente.

Aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, a referida resolução normatiza que a formação para a Gestão Educacional se efetivará como aprofundamento de estudos com 400 horas, totalizando carga horária mínima de 3.600 horas. Recentemente, em nota técnica², o CNE trouxe esclarecimentos aos cursos de pedagogia quanto ao âmbito da formação para o magistério na educação básica, indicando que:

A licenciatura em Pedagogia, na Resolução CNE/CP nº 2/2019, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso superior de Pedagogia divide-se em duas licenciaturas: licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas) horas. Isso significa dois diplomas possíveis: a) Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil; e b) Pedagogia – Licenciatura em Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MEC/CNE, 2022).

² Documento técnico complementar, divulgado pelo Conselho Nacional de Educação, em 6 de julho de 2022, emitindo **NOTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>.

A partir desta e de outras indicações presentes na nota técnica sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019, emitida em 6 de julho de 2022, verificam-se, ainda mais, os aspectos da fragmentação da formação já evidenciados. De acordo com Soares e Rodrigues (2021, p. 354), “reacende a desvalorização da formação para o magistério nas primeiras etapas da educação básica em nível superior”. Assim, considera-se que a formação elucidada pela BNCC- Formação:

[...] empobrece a formação de professores, que perde em possibilitar autonomia intelectual aos professores, tornando-os cada vez mais dependentes de receitas e métodos elaborados fora da dinâmica entre ensino e pesquisa, na formação. (PORTELINHA; BORSSOI; SBARDELOTTO, 2021, p. 105).

Tendo em vista que o âmbito da Resolução nº 02/2019 incide, exclusivamente, na formação inicial de professores, dicotomizando-a da formação continuada, considera-se que a proposição normativa rompe com conquistas consolidadas já na resolução anterior, Resolução CNE nº 2/2015 (BRASIL, 2015) promovendo uma descontinuidade no processo de formação e valorização da docência (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020; PORTELINHA, BORSSOI; SBARDELOTTO, 2021).

Conforme aponta Diniz-Pereira (2021), nessa perspectiva, a formação inicial nas licenciaturas fica reduzida à preparação para implementação da BNCC. Esse empobrecimento e retrocesso à formação docente destacado pelo autor sinaliza consequências não somente para a formação inicial, como também a toda a educação básica.

A intenção de enfraquecer o conceito da unidade teoria-prática a um conjunto de procedimentos – ‘aprender a fazer’, ‘como fazer’, ‘como aplicar técnica’ –, descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora, aliada à realidade material das condições de trabalho e da vivência cotidiana das escolas e comunidades (SILVA, 2018, p. 316).

Para a ANFOPE (2020, p. 1), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 traz uma abordagem pragmatista e técnica à docência, ao estabelecer uma organização de carga horária e concepções de formação que “empobrecem a qualidade da formação de professores”, o que sinaliza uma perda de identidade e retrocessos aos processos de formação de professores.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 366-367).

Nessa ótica, o campo educacional vem tornando-se espaço para o desenvolvimento de parcerias público-privadas, no viés da terceirização e abertura à lógica de mercado, cuja defesa de suas representações é a busca pela melhora da qualidade do ensino, culpando o Estado pela crise educacional. Diante disso, o setor privado encontra forças para interferir na esfera pública, apresentando soluções políticas (BALL, 2020) e estratégias de superação dos problemas, por meio da transferência das responsabilidades e gestão dos processos educacionais.

Assim, considera-se importante problematizar e analisar esse contexto, uma vez que as relações estabelecidas para tal tendem a promover uma “privatização da educação básica e da escola” (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2018, p. 561), sob uma perspectiva de um projeto de educação e sociedade pautado em princípios capitalistas e neoliberais, em detrimento da autonomia, representatividade social e da gestão democrática da educação pública, implicando em grandes prejuízos para o ideário democrático.

Portanto, destaca-se que as diretrizes nacionais de formação de professores alinham-se com as demandas da BNCC, em detrimento de um processo de formação de uma sociedade democrática e emancipadora. Além disso, rompe com conquistas já consolidadas nas concepções de formação de professores e valorização do magistério, representando um movimento de padronização e utilitarismo da profissão docente (GONÇALVES; MOTTA; ANADON, 2020; FREITAS, 2020; PORTELINHA, 2021).

Observa-se que as influências desse processo já se encontram difundidas e consolidadas em redes de ensino municipais e estaduais brasileiras, marcadas pela transferência de responsabilidades do Estado na gestão dos currículos, elaboração de referenciais e diretrizes, formação de professores, processos de formação de gestores escolares e monitoramento de resultados, materializado nas ações municipais por modelo de educação gerencialista, a partir do controle e execução dos processos (PERONI, 2018), empreendedorismo educacional e performatividade (BALL, 2020). Nesse projeto, tanto o ensino como a formação de professores “passa a ser ditado pelo mercado, num projeto claro de sociedade num contexto de luta de classes” (LUMERTZ, 2021, p. 12).

Portanto, destaca-se que as diretrizes nacionais de formação de professores alinham-se com as demandas da BNCC, em detrimento de um processo de formação de uma sociedade democrática e emancipadora. As implicações dessa relação podem ser caracterizadas pela transferência das responsabilidades públicas à iniciativa privada, que se reflete no controle, perda de autonomia, fiscalização do trabalho dos educadores e meritocracia privada (CARVALHO, 2017; PERONI, 2018; ADRIÃO, 2018).

SEJAMOS RESISTÊNCIA!

O projeto societário neoliberal empreendido pela promulgação da BNCC e da BNC, em parceria com representantes da sociedade civil, compõe uma série de articulações para desenvolvimento de uma educação voltado aos interesses do capital. Nesse sentido, ambos os documentos são instrumentos de padronização da formação de professores e de estudantes, o que,

para Silva (2018, p. 315), significa uma “relação direta com avaliações de larga escala e, portanto, uma padronização e quantificação que desconsideram os processos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos”.

Freitas (2020) destaca que esse conjunto normatizações tem como objetivo implementar uma “política de formação de professores de caráter tecnocrático” (ABDALA; DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 347), de modo autoritário e baseado em uma formação de competências:

Não há dúvidas que, de maneira semelhante ao que aconteceu no país durante os governos militares ditatoriais, a BNC-Formação trata-se de uma nova tentativa de padronizar os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil. O discurso adotado nesse documento de se assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica) representa, infelizmente, o retorno da adoção de mecanismos que garantam a uniformização das propostas curriculares dos cursos de formação docente no Brasil e o rígido controle sobre elas (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 68).

Para Hypolito (2021, p. 4), a BNCC representa a “expressão local de uma padronização global”, que implica tanto o desenvolvimento dos estudantes e o trabalho das escolas, como também os currículos, entre eles, o de formação docente. Ao padronizar os currículos, determinando de maneira técnica a condução das aprendizagens, a docência se reduz ao “fazer” e, portanto, esvazia-se de seu sentido reflexivo, emancipatório e transformador. Tais dispositivos representam um projeto de reforma do Estado, promovendo a busca pela eficiência e eficácia na gestão pública, sob a lógica de mercado, na perspectiva neoliberal.

Em consonância a este fato, Dourado e Oliveira (2014, p. 40) consideram que a BNCC propõe uma “concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada” em uma perspectiva de uniformização e

homogeneização curricular, tal qual a BNC-formação (DINIZ-PEREIRA, 2021). Esses aspectos representam, de modo geral, tanto para as aprendizagens como para a prática pedagógica, uma regulação e controle do sistema educacional, desqualificação do trabalho docente, ensino conteudista, enfoque tecnicista e objetivos de aprendizagem baseadas em competências (DOURADO; OLIVEIRA, 2014).

Considerando que a prática pedagógica não se reduz à mera transmissão e aceitação do conhecimento como produto (SILVA, 2017), torna-se fundamental resistir aos processos que se esvaziam do sentido e objetivos de uma educação de qualidade e verdadeiramente democrática. Na contramão de uma visão neoliberal de educação e formação, encontram-se propostas para além das necessidades imediatas do mercado e, conseqüentemente, do tecnicismo-pragmático, tal qual a Epistemologia da práxis, defendida por Silva (2017). Para a autora, a formação que se coloca nessa perspectiva é de uma educação “desinteressada”, que busca “estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento” (SILVA, 2017, p. 133).

Assim, verificam-se caminhos para o enfrentamento, possibilitando a resistência. De acordo com Freitas (2020), cabe aos educadores lutar e resistir diante desse processo e retrocesso que vivenciamos na formação de professores e demais política educacionais. Como enfrentamento, a união de forças e a representatividade dos educadores se faz fundamental nesse momento de defesa da educação pública.

Nesse sentido, as entidades representativas como a Associação Nacional dos Pesquisadores de Educação (Anped), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação (FORUMDIR) e outras representações regionais configuram-se como instituições fundamentais nas tentativas de garantia dos princípios democráticos e posicionamento de crítica frente às políticas públicas.

Araújo, Brzezinski e Sá (2020) avaliam que a visibilidade dada a documentos como “Documento Final do XIX Encontro Nacional da

Anfope - 2018” sinalizam caminhos para enfrentamentos e resistências às arbitrariedades vivenciadas na formação docente, tais como:

Primeira: o fortalecimento da resistência a uma BNCC de Formação Docente que desconfigura a base comum nacional construída pelo movimento e consolidada na Resolução CNE/CP nº 02/2015, por meio do fortalecimentos de projeto institucionais de formação que implementem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aprovadas pelo CNE em 2015. Segunda: a mobilização dos estudantes e professores para novas formas de trabalho na educação básica, que rejeitem a vinculação mecânica entre as propostas político-pedagógicas das escolas com a BNCC e sua consequente preparação dos estudantes para os exames nacionais. Para tanto, é fundamental, também, envolver os pais em formas criativas e inovadoras de participação democrática no coletivo da escola, informando-os acerca dos objetivos desse novo currículo padronizado e suas consequências danosas (ANFOPE, 2018 apud ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020, p. 21).

Para Silva (2018, p. 317), “no quadro da nova (velha) política, entendemos ser necessária toda forma de resistência articulada aos movimentos sociais, entidades e associações”. Nesse sentido, toda representatividade é oportuna, para descortinar o que está implícito no projeto educacional da BNCC e BNC- Formação.

Além da representatividade coletiva, promovida por diversas entidades, a pesquisa e publicização dos seus resultados e debates visam garantir princípios de resistência, enfrentamento e direcionamento frente às medidas impositivas figuradas nas políticas públicas. Considerando que a resistência empreendida pelas pesquisas sobre este cenário político fortalece a resistência e o enfrentamento pela busca de uma efetiva gestão democrática da educação, em que a autonomia do professor, das equipes de gestão e da cultura escolar prevaleçam sobre os interesses do capital. De

acordo com Adrião (2018, p. 24-25), “essas contraposições se materializam na produção de evidências empíricas localmente produzidas e produção de respostas às políticas e programas localmente implantados”.

[...] resistência dos professores à BNCC será um processo que pode ser fortalecido, se incorporarmos professores das redes públicas nos colegiados de cursos, comissões de formação, aprofundando os vínculos com a educação básica, construindo percursos formativos que enfrentem e superem as dificuldades do exercício profissional dos professores iniciantes formados pelas IES. Devemos materializar parcerias para aprofundar os vínculos das IES com as redes públicas, incorporando professores mestres e doutores da educação básica aos programas de pós-graduação que formam professores (FREITAS, 2018, p. 525).

Portanto, faz-se oportuno o debate e a investigação no âmbito da formação docente, para que se desvelem as intenções permeadas nos encaminhamentos governamentais, e se ofereçam resistências aos desmandos que fragilizam e usurpam direitos já conquistados ao campo educacional.

[...] é preciso, de modo coletivo e propositivo, retomar e continuar lutando por uma agenda democrática e inclusiva no campo da educação, visando a enfrentar a perda de direitos e a ideologia conservadora da política e das ações em curso; as diferentes formas de terceirização e privatização; o gerencialismo e a lógica do privado (DOURADO; OLIVEIRA, 2014, p. 44).

Desse modo, torna-se fundamental o debate sobre esse contexto, sobretudo diante do modelo da nova gestão pública, a qual prioriza o papel secundário do Estado na oferta, execução e acompanhamento dos serviços. Pesquisadores como Ball (1992), Peroni (2018) e outros vêm ampliando pesquisas e contraposições sobre as implicações desse modelo na condução das políticas

públicas, na busca pela garantia dos direitos à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Nessa conduta,

Os aspectos referentes à gestão educacional, tais como o acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola, a melhoria das formas de avaliação escolar, bem como os processos de ensino, ficam, de modo geral, em segundo plano, devido à exigência das prestações de contas dos recursos financeiros e à urgência de solução das questões inerentes à gestão de pessoal. (OLIVEIRA: DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 741)

Diante deste cenário, Ball (2020) afirma que a educação tornou-se território de disputa para organizações, entidades e fundações associada aos interesses do capital internacional representadas a exemplo, pelo Banco Mundial, OCDE, UNESCO, Fundo Monetário Internacional (OLIVEIRA, 2015). Assim, não se findam os motivos que justificam o constante debate e descortinamento dos interesses do capital nas políticas públicas e nos projetos de formação de professores. Assim, as colocações de Rossi, Lumertz e Pires (2018) corroboram para com a nossa reflexão enquanto educadores, ao indicar que:

Nós, educadores, precisamos nos manter alertas e resistir à privatização da educação básica e da escola, tendência que faz da esfera pública um locus privilegiado de proliferação dos interesses privados. É esse nosso papel enquanto educadores: não deixar que nos tomem o que tanto lutamos para conquistar (ROSSI; LUMERTZ; PIRES, 2018, p. 568).

Portanto, considera-se que, a partir das palavras de Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 21) que “nessa complexa conjuntura, é imprescindível o fortalecimento da luta pelo direito a uma educação de qualidade a toda a população e de formação inicial e continuada articulada a políticas de valorização profissional a todos os docentes”. Portanto, cabe a nós, educadores, o enfrentamento desse contexto de fragmentação e a resistência!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta de analisar sobre as políticas de formação docente, este texto apresenta reflexões sobre os processos desenvolvidos nos últimos anos, sobretudo no período pós-BNCC. Verificou-se que o movimento de retomada de uma “pedagogia das competências” desenvolveu-se a partir do contexto de reforma do Estado e influência neoliberal na década de 1990 e consolidou-se na educação básica e formação de professor, por meio da promulgação da BNCC (BRASIL, 2017) e da Resolução CEP nº 02/2019, reconhecida como a BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Para a formação de professores, esses documentos representam grandes retrocessos em direitos e conquistas já consolidados ao campo, bem como uma visão fragmentada da formação. Compreende-se que, a partir do ano de 2017, houve um grande projeto de alinhamento dos documentos em prol de uma agenda voltada aos interesses do capital, materializada em princípios educativos voltados às habilidades, competências e padronização.

Além dos retrocessos apresentados, BNCC e BNC-formação colaboram para uma regulação do sistema educacional, desvalorizando a formação e o trabalho docente, fragilizando a formação dos estudantes e a formação de uma sociedade crítica. Diante deste cenário, cabe a nós, como educadores, a resistência (e insistência) na continuidade da luta, nas oportunidades do debate e no fortalecimento da coletividade, para que sejamos representados nos documentos que orientam o desenvolvimento de nosso papel como educadores.

REFERÊNCIAS:

ABDALLA. M. F. B.; DINIZ – PEREIRA, J. E. Apresentação Dossiê PESQUISAS SO-BRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.336-359> . Acesso em 23 maio 2022.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20a%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf . Acesso em 13 jul. 2022.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A educação pública e como uma reparação: mudanças e contradições em décadas de investimento no Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 8, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084>. Acesso em 27 out. 2022.

ANFOPE. **Manifesto Anfope em defesa da educação e da democracia**. Rio de Janeiro, 01 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-em-defesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020-1.pdf> . Acesso em: 28 set. 2021.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BALL, S. **Educação global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Editora UEPG, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Publicado no DOU, em 26 de junho de 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF. p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 de abr de 2022.

BRASIL. Resolução n. 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, n. 247, p. 115-119, 23 dez. 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: 28 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 609-626, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 jun. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090708>. Acesso em 04 ago. 2022.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 38-43, 2014. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4->

Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=39. Acesso em: 6 set. 2021.

FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1711>. Acesso em 15 mar. 2022.

FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 511–528, 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1203-1230, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

GONÇALVES, S.R.V; MOTA, M.R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores.

Revista Formação em Movimento, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

Disponível em:

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>.

Acesso em: 14 nov. 2021.

HYPOLITO, A. M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090707>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos (as) diretores (as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela AN-PAE, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338087716_Nova_gestao_publica_e_as_consequencias_da_responsabilizacao_na_gestao_educacional. Acesso em: 27 out. 2022.

PERONI, V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

CARVALHO, E. J. D.; PIRES, D. Alinhamento entre investimento social privado e negócios: um campo de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82585>. Acesso em: 27 out. 2022.

PORTELINHA, A. M. S.; BORSSOI, B.L; SBARDELOTTO, V. S. DIRETRIZES CUR-RICULARES NACIONAIS N. 02 DE 2019. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 92-113, 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/769>. Acesso em: 14 maio 2022.

ROSSI, A. J; LUMERTZ, J. S; PIRES, D. O. As parcerias público-privadas na educação: cerceando autonomia e gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 557-570, 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/802>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA , K. A. C. P. C. et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, K. A. C. P. C. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/857>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SOARES, R. L. A.; RODRIGUES, V. S. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 345-357, 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/891>. Acesso em: 26 jun. 2022.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Dezembro/2022*.

O exercício da docência em um contexto de reformas educacionais: um caminho para o controle sobre o trabalho docente?

Maria Aparecida Alves¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar a interface entre as recentes reformas educacionais e o trabalho docente, bem como suas implicações sobre a formação de professores da educação básica. Este tema insere-se no atual contexto de mercantilização e privatização na área da educação, em que os agentes privados têm ampliado seu poder de influência sobre a esfera educacional e, com isso, passam a interferir nas políticas públicas de educação, como é o caso das propostas de reformas nessa área. O foco da análise são as mudanças mais recentes propostas para o sistema educacional, tendo como recorte a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 4 de 2018) e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parte-se da hipótese de que a implementação destas reformas intensifica o quadro de precarização das condições de trabalho, da carreira e da formação docente. Dentre os principais resultados da análise, observou-se que estas reformas têm levado à desvalorização do saber docente e do trabalho intelectual, ao esvaziamento da formação de professores, à redução de trabalhadores qualificados e

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro-pesquisadora vinculada ao Grupo de pesquisa: EMpesquisa, vinculado às Faculdades de Educação da UNICAMP e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro-pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE), vinculado ao Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1376-4934>. E-mail: mcidalves@hotmail.com

à precarização do trabalho docente. Este trabalho se baseia no referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético e apoia-se nas áreas da Sociologia da Educação e do Trabalho.

Palavras-chave: trabalho docente; reforma educacional; privatização da educação.

The practice of teaching in a context of educational reforms: a way to control over teaching work?

ABSTRACT

This article aims to analyze the interface between recent educational reforms and teaching work, and its implications for the formation of teachers in basic education. This theme is part of the current context of commodification and privatization in education area, in which private agents have increased their power of influence over the educational sphere and, with this, they start to interfere in public education policies, as is the case of the reform proposals in this area. The focus of the analysis is the most recent changes proposed for the educational system, having as a cut the High School Reform (Law 13.415/2017), the Common Curriculum National Base (Resolution nº 4 of 2018) and Resolution CNE/CP nº 2/2019, which establishes the Common National Base for the Initial Formation of Basic Education Teachers (BNC- Formation). It starts with the hypothesis that the implementation of these reforms intensifies the precariousness of working conditions, career and teacher formation. Among the main results of the analysis, it was observed that these reforms have led to the devaluation of teaching knowledge and intellectual work, the emptying of teacher formation, the reduction of qualified workers and the precariousness of teaching work. This article is based on the theoretical and methodological framework of historical-dialectical materialism and is supported by the areas of Sociology of Education and Work.

Keywords: teaching work; educational reform; privatization of education.

El ejercicio de la docencia en un contexto de reformas educativas: ¿una vía para controlar el trabajo docente?

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la interrelación entre las reformas educativas recientes y el trabajo docente, y sus implicaciones para la formación de docentes de educación básica. Este tema se enmarca en el actual contexto de mercantilización y privatización en el área de la educación, en el cual los agentes privados han incrementado su poder de influencia sobre el ámbito educativo y, con ello, comienzan a interferir en las políticas públicas educativas, como es el caso de las propuestas de reforma en este ámbito. El foco del análisis son los cambios más recientes propuestos para el sistema educativo, teniendo como corte la Reforma de la Enseñanza Media (Ley 13.415/2017), la Base Nacional Común Curricular (Resolución n° 4 de 2018) y la Resolución CNE/CP n° 2/2019, por la que se crea la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC-Formación). Se parte de la hipótesis de que la implementación de estas reformas intensifica la precariedad de las condiciones de trabajo, carrera y formación docente. Entre los principales resultados del análisis, se observó que estas reformas han llevado a la desvalorización del saber docente y del trabajo intelectual, el vaciamiento de la formación docente, la reducción de trabajadores calificados y la precarización del trabajo docente. Este artículo parte del marco teórico y metodológico del materialismo histórico-dialéctico y se fundamenta en las áreas de la Sociología de la Educación y el Trabajo.

Palabras clave: trabajo docente; reforma educativa; privatización de la educación.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é buscar compreender quais são as implicações das recentes reformas implementadas no sistema educacional para o trabalho docente e seus reflexos sobre a formação

de professores da educação básica. O foco da análise são as mudanças mais recentes, com ênfase na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), que incide sobre a reforma da educação básica e da educação profissional, que passam a ser reguladas pelas orientações da BNCC (Resolução nº 4 de 2018). A Reforma do Ensino Médio leva à dissolução da organização do ensino escolar pautado em um formato único, composto por várias disciplinas, propondo uma formação geral e a oferta de Itinerários Formativos, que seriam mais flexíveis, possibilitando o uso de diferentes arranjos curriculares. Examina-se, também, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Resolução nº 4 de 2018), que passa a regular a elaboração dos currículos escolares das instituições de ensino. E, sobretudo, analisa-se a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parte-se da hipótese de que a implementação destas reformas intensifica o quadro de precarização das condições de trabalho, da carreira e da formação docente.

É importante destacar que, na atual configuração do sistema capitalista, há o predomínio do capital financeiro global, que atua em todas as esferas da sociedade e tem influenciado na proposição e implementação de políticas públicas para a área da educação no Brasil. E, ainda, devido ao contexto da pandemia de Covid-19, observa-se o uso intenso de plataformas digitais em todas as modalidades de ensino. Esta ação tem sido marcada por forte atuação de empresas nacionais e multinacionais, pois elas detêm o monopólio destas plataformas na área de ensino e agem no sentido de pressionar o poder público para propor reformas no sistema educacional, visando atender as necessidades do mercado.

Somando-se a esse movimento, os Estados nacionais, sob a influência do neoliberalismo, passam a se orientar através das políticas educacionais definidas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) — que é responsável pela avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) — e a UNESCO. Logo, um dos objetivos das reformas propostas nessa área é o de atender aos índices e às metas estabelecidas pelos organismos internacionais.

Portanto, as mudanças na área da educação já estão ocorrendo e têm sido marcadas pela ampliação de parcerias com a iniciativa privada (institutos e fundações empresariais). Já houve consolidação de algumas propostas, como pode ser observado com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Fundamental, que propõe a uniformização dos currículos das escolas brasileiras, buscando obter resultados objetivos e mensuráveis na educação.

Assim, a padronização do ensino possibilita a realização de testes e de relatórios, produção de estatísticas, cumprimento de metas e responsabilização dos profissionais da educação, passando a desconsiderar a diversidade regional que marca o sistema educacional (FREITAS, 2018).

Com a implementação das reformas da educação, a relação entre ensino e aprendizagem e de troca de conhecimento, que seria o eixo principal do trabalho do professor, vai se tornando secundária, e o docente passa a ter seu trabalho pedagógico submetido a uma legislação educacional de cuja elaboração ele não participou. Mediante o contexto apresentado, pode-se indagar qual é o sentido do trabalho do professor em um contexto de reformas da educação que atuam na direção de exercer um controle objetivo e subjetivo sobre a prática pedagógica e sobre o trabalho docente.

Para analisar as questões levantadas nesta introdução, serão desenvolvidos dois itens no presente artigo. O primeiro se refere ao contexto de implementação de reformas na área da educação, englobando uma reflexão sobre como o mercado tem interferido na área da educação. Já o segundo item analisa as mudanças nas políticas públicas de formação de professores.

Este artigo é baseado no referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético, bem como da Sociologia da Educação e do Trabalho. Também incorpora pesquisa bibliográfica e documental sobre os temas nele tratados.

CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DE REFORMAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

A partir da década de 2010, em um contexto de mercantilização e privatização na área da educação, os agentes privados ampliaram seu poder de influência sobre a esfera educacional e, com isso, passaram a interferir nas políticas públicas de educação. Há que se considerar que esse processo já vinha ocorrendo nas últimas décadas, quando institutos e fundações empresariais já participavam de ações isoladas em algumas instituições escolares. Mas, nos últimos anos, esses agentes privados, especialmente os representantes dos conglomerados educacionais, passaram a atuar ativamente em fundações, na mídia, em organizações sociais e em alguns institutos ligados à área de educação (FREITAS, 2018).

Constata-se que o processo de mercantilização da educação envolve atores diferenciados, que vão desde os empresários da educação do setor privado, os filantropos capitalistas até as grandes corporações transnacionais e globais, que atuam no campo das tecnologias digitais, na oferta das plataformas digitais e na produção de material didático. Elas também estão ligadas aos fundos de investimento no setor educacional, incentivam a produção de insumos curriculares como forma de obter retorno lucrativo e, ainda, estão presentes na organização de startups como forma de investir no setor da educação digital. Somam-se a esses atores os grupos de parlamentares que atuam no Congresso Nacional de forma a propor políticas que visam desbloquear os fundos públicos para a educação privada e para os empresários da educação (ADRIÃO, 2018).

Cabe destacar que foi a partir da década passada que as ações de grupos privatistas passaram a incidir diretamente sobre os currículos, sobre a definição e desenhos curriculares, como é o caso da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (ADRIÃO, 2018). Além disso, no ano de 2020, em um contexto de pandemia, o setor privado passou a controlar as plataformas digitais, as tecnologias educacionais, bem como os conteúdos que se generalizaram durante aquele período. Cabe observar que, no Brasil, os atores privados

[...] passam a disputar o conteúdo das políticas educacionais, disputa que, com os cortes nos fundos públicos, o crescimento de concepções conservadoras e a liberalização econômica, tende a se acirrar. Entre esses atores, ganham destaque os filocapitalistas, segmentos privados que não ocultam seu interesse em lucrar diretamente com a atuação em áreas sociais e que, por essa razão, se diferenciam dos tradicionais 'braços sociais' dos grupos empresariais, segmentos que atuam na franja da 'responsabilidade empresarial' com a função estratégica de valorizar a marca/produto do grupo ao qual se associavam (ADRIÃO, 2018, p. 22).

Deste modo, os interesses privatistas passaram a disputar a gestão das escolas e dos sistemas educacionais, diferenciando-se das experiências dos anos 1990, em que priorizavam os programas de voluntariado e de doações às escolas. Também cabe frisar que os critérios de caráter privatista, construídos no âmbito do mercado, adotaram como estratégia de modernização gerencial a valorização das competências individuais, sendo essa uma opção para atender as mudanças na base técnica e material da produção social que ocorreram no Brasil.

É importante observar que esses critérios se estenderam ao sistema educacional a partir da década de 1990. Assim, as instituições dessa área passaram a adotar novos procedimentos, que vão desde "processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares baseados em critérios de eficácia, excelência e produtividade" até propostas que visam estreitar os laços entre o sistema educacional e de formação profissional com o sistema produtivo, de modo a reformar os currículos escolares de acordo com as necessidades do mercado (MACHADO, 2002, p. 95).

Nesse sentido, o processo de institucionalização da noção e da lógica de competências ocorre, concomitantemente, com os questionamentos dirigidos à educação e à escola, sob a alegação de que existem inadequações "entre as qualificações desenvolvidas e certificadas pelo sistema educacional e as novas competências que vêm sendo requeridas pela realidade

atual do trabalho e da produção". Assim, as políticas educacionais passaram a adotar uma dimensão mais economicista e produtivista, sem levar em conta os problemas reais do sistema educacional brasileiro, bem como do emprego e da inserção qualificada no mercado de trabalho (MACHADO, 2002, p. 95).

Portanto, para a autora, passou-se a defender "um determinado tipo de socialização para o trabalho, capaz de fazer a adaptação das pessoas ao quadro de incertezas e instabilidades decorrentes de transformações societárias correntes". Ainda conforme Machado (2002, p. 96):

Os questionamentos enfatizam os chamados novos aprendizados, a começar com o aprender a aprender. Cada um deve aprender, agora, a acostumar a contar consigo próprio, desenvolver uma identidade autônoma, cultivar um projeto de vida aberto a incertezas, responder à indeterminação e ao imprevisto, adaptar-se às situações de: trabalho em contínua transformação (...). Em síntese, aprender e ser capaz de competir com sucesso e de contribuir para o êxito das organizações às quais se encontra vinculado. Tais apelos estão na base do que atualmente se entende por atributos e requerimentos de competência.

Para melhor compreender este processo de institucionalização da lógica de competências, deve-se inseri-lo no quadro normativo da educação e no âmbito da perspectiva pedagógica a ser adotada pelas escolas, englobando desde os programas, conteúdos e métodos de ensino, até as formas de avaliação e o papel a ser desempenhado pelos docentes. Portanto, há nesse processo um horizonte de:

[...] controle do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva unificadora, coerente com a implementação de políticas de emprego orientada para a busca da flexibilização das relações de trabalho e de capacidades também flexíveis dos trabalhadores, como a de transferência de conhecimentos de uma situação de trabalho a outra, de mobilidade técnica e física e de

adaptabilidade temporal e espacial (MACHADO, 2002, p. 99).

Entretanto, até os anos 2010, havia obstáculos para a legitimação da lógica das competências no sistema educacional brasileiro, que abrigava um conjunto de instituições escolares bastante heterogêneas, o que dificultava um maior controle sobre esse processo. Porém, esta situação se inverteu com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que propõe a uniformização de todos os currículos escolares.

Portanto, a BNCC passa a ser um documento normativo que regula as instituições de ensino públicas e privadas, orientando a elaboração dos currículos escolares, priorizando o desenvolvimento de competências, enfatizando a formação de atitudes e habilidades, com influência direta sobre o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Freitas (2018) chama a atenção para o fato de que está havendo um retorno do “tecnicismo”, que esteve presente nos anos 1980, baseado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Ele denomina esse movimento de neotecnicismo, que atua promovendo ações no sentido de reordenar o processo educativo, visando torná-lo mais objetivo e operacional. Conforme o autor:

Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como ‘plataformas de aprendizagem *online*’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e ‘avaliação embarcada’, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (FREITAS, 2018, p. 105).

Ainda segundo o autor, o neotecnicismo, associado ao setor empresarial, forma um bloco de alianças que se utiliza da mídia para legitimar o discurso privatista e, de certa forma, atinge alguns setores da academia. Esse movimento passa a interferir na orientação das políticas educacionais de modo a transformar as instituições de ensino “em um espaço mercantilizado que atende tanto aos

interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais, locais ou não” (FREITAS, 2018, p. 105).

É neste contexto que têm sido implementadas as reformas na educação, de modo a atingir o ensino básico — que engloba os ensinos fundamental e médio — e, também, o superior, especialmente os cursos de licenciatura, propondo mudanças na área de formação de professores. Como justificativa para essas reformas, os agentes privatistas criticam a rigidez de modelos de ensino únicos para alunos com diferentes trajetórias, o conteudismo, a disciplinarização, a centralidade no professor e o pouco protagonismo do aluno. Como alternativa, propõe-se “a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, mediados pelas novas tecnologias” de ensino à distância, o chamado EAD (KUENZER, 2016, p. 14).

Neste cenário, em que a educação vai sendo transformada em uma mercadoria, propõe-se que o professor possa apenas mediar esse processo de aplicação de determinados instrumentos pedagógicos, em que se busca obter resultados objetivos e mensuráveis na educação.

Na direção de romper com a estrutura do ensino integrado, a reforma do Ensino Médio realiza, ao mesmo tempo, uma reforma da educação básica e da educação profissional. Conforme a Lei 13.415/2017, a organização dos currículos no Ensino Médio deixa de ter um formato único, composto por várias disciplinas, e passa a ser organizado através de Itinerários Formativos por cinco áreas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional.

Cabe informar que, em termos de formação geral, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês deverão ser obrigatórias em todas as séries, e os demais componentes podem não estar presentes em todas elas. Assim, certamente haverá uma redução dos conteúdos formativos, científicos e culturais. Em relação aos itinerários formativos, eles serão formados por componentes de área (o que dependerá da área de conhecimento ofertada por cada unidade escolar), disciplinas eletivas e projeto de vida, que será

obrigatório em todos os itinerários e tem por objetivo apoiar os alunos na construção de seu projeto de vida.

Devido à falta de condições materiais e de recursos humanos, além da escassez de professores em algumas áreas, as escolas terão poucas possibilidades de atender o interesse geral — assim, caberá a elas escolherem quais são as áreas do conhecimento que deverão ofertar, devendo pautar-se pela relevância para o contexto local. Ao aluno caberá escolher apenas uma área do conhecimento já no 1º ano do Ensino Médio, devendo seguir nesta área até o 3º ano; contudo, sua escolha dependerá das áreas que os sistemas de ensino possam ofertar.

Cabe ressaltar que, para a adequação dos currículos escolares às reformas propostas, as secretarias de educação de vários estados têm estabelecido parcerias com setores da iniciativa privada para a oferta de cursos de capacitação para os professores, que são concebidos em uma perspectiva vinculada aos interesses do mercado e ministrados por pessoas que não têm formação na área de educação e nem possuem cursos de licenciatura. Portanto, estes cursos são oferecidos por agentes do setor privado, que dão ênfase ao tecnicismo e oferecem treinamentos, não propiciando uma formação continuada. Assim sendo, essa concepção não atende as necessidades das escolas públicas.

É importante afirmar que a intervenção de setores da iniciativa privada na questão da formação de docentes e de alunos tem como consequência um esvaziamento da formação tanto de uns quanto de outros, que com a Reforma do Ensino Médio já passaram a ter uma redução de sua formação geral.

MUDANÇAS NAS POLÍTICAS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dentro desse movimento global de reforma da educação, considerando-se as políticas que estão sendo instituídas na área de formação de professores, nota-se uma tendência de desprofissionalização do docente que, muitas vezes, tem sido levado a trabalhar com programas e conteúdos previamente definidos pelos

órgãos aos quais está subordinado. Em suma, as reformas implementadas têm trazido mudanças na organização do trabalho docente. Além disso, atualmente, tem-se uma base tecnológica que possibilita uma maior interferência nos sistemas público e privado de ensino, alterando deste modo a relação entre professor e aluno, permitindo maior interatividade do aluno com o conteúdo escolar e, assim, possibilitando ao processo tecnológico realizar maior controle sobre a ação dos professores.

Assim, nesta concepção de pedagogia tecnicista, caberia ao professor apenas mediar o processo de aplicação de determinados instrumentos pedagógicos. O fato marcante desta tendência é que o trabalho intelectual do professor vai sendo codificado e incorporado pelas plataformas de ensino, passando a adquirir a forma de mercadoria e a ter um valor no mercado. Por exemplo, a Google oferece ferramentas para se trabalhar conteúdos disciplinares no ambiente on-line, assim como propostas de avaliação do ensino.

Segundo Kuenzer (2016), em decorrência das reformas na área da educação pautadas na lógica das competências, entre as quais se destacam a Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, tem sido mobilizada uma concepção de aprendizagem flexível que é incorporada ao discurso e às práticas pedagógicas da educação escolar e da educação profissional.

A aprendizagem flexível se vincula à flexibilização curricular e é resultado das necessidades que foram geradas pelo processo de acumulação capitalista flexível, que defende um projeto pedagógico cuja "categoria central é aprender ao longo da vida". O discurso dominante propõe uma formação flexível que atenda às mudanças tecnológicas impulsionadas pela "produção científico-tecnológica contemporânea". Além disso, tece críticas à formação especializada, alegando que resultaria na formação de profissionais rígidos. Portanto, propõe uma formação que possibilite o desenvolvimento de múltiplas competências, sob a alegação de que:

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de

escolaridade e laboral será o elo entre teoria e prática (...) (KUENZER, 2016, p. 16).

Os defensores da aprendizagem flexível criticam o academicismo e defendem a redução da necessidade de domínio da teoria. No entanto, o “problema que esta concepção apresenta, é a redução da formação ao conhecimento tácito e à prática, ao seu caráter meramente instrumental” (KUENZER, 2016, p. 23).

Esta prática busca alterar a própria concepção pedagógica que trata professores e alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e, assim, a aprendizagem flexível passa a ser “uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas” (KUENZER, 2016, p. 25).

Sendo assim, a implementação da Base Nacional Comum Curricular contribui para uma formação fragmentada e pragmática, pois possibilita uma maior padronização do ensino, do conteúdo a ser ensinado, bem como a realização de testes e responsabilização dos profissionais da educação. Além disso, a BNCC incide sobre o conteúdo da formação do magistério com propostas no sentido de ser mais pragmática, com redução da sua formação teórica (FREITAS, 2018, p. 105).

Portanto, a implementação da BNCC leva à uniformização dos currículos das escolas brasileiras. Esta ação implica em mudanças que atingem a toda a legislação educacional, como é o caso da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, que busca instituir mudanças na área de formação do professor. Esta Resolução representa uma clara divergência em relação ao que prevê o Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, que regulamenta as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica” e em seu Art. 19 prevê que as instituições públicas, como forma de valorização dos profissionais do magistério, devem ofertar cursos de formação continuada:

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e

formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica (PARECER CNE/CP nº 2/2015, p. 55).

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 determina como deve ser concebida a formação docente. Ela “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)” (BRASIL, 2019), devendo ser implementada nas Instituições de Ensino Superior (IES) até fins de 2023.

De acordo com o Capítulo III da Resolução de 2019, pode-se observar em seu Art. 7º — que é relativo à organização curricular dos cursos de Formação de Professores — que é dado destaque à valorização da prática, conforme os itens abaixo:

II - Reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; (...).

VIII - Centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Conforme o Art. 8º, do Capítulo III, os fundamentos pedagógicos dos cursos de Formação de Professores devem se pautar no: “IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo” (BRASIL, 2019, p. 5).

Neste caso, há um claro alinhamento da Resolução de 2019 com a BNCC: suas orientações vão no sentido de atingir a autonomia das faculdades de educação, de desorganizar os cursos de licenciatura — que deveriam se pautar por uma produção científica e acadêmica — e, sobretudo, induz à redução da formação teórica com ampliação da formação prática, de maneira que a formação acadêmica possa estar mais focada em uma visão pragmática da docência.

Em sua análise, Freitas (2018) observa que essas mudanças atingem diretamente a formação de professores no Brasil. Segundo ele, através da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular criaram-se as condições para regular as instituições formadoras do magistério e, também, para controlar o processo pedagógico e as formas de organização do ensino, submetendo-os a uma lógica tecnicista, que define a priori o conteúdo a ser ministrado, além de propor o uso de materiais didáticos e de plataformas de aprendizagem interativas.

Nesta perspectiva de educação tecnicista, defendida pelos setores privatistas, observa-se uma tendência de desprofissionalização do docente, em que ele vai deixando de ser um intelectual para tornar-se um técnico que deve seguir as orientações oficiais no sentido de aderir às reformas educacionais.

Para tanto, a reforma empresarial proposta pelos setores privatistas considera o tecnicismo como ponto chave para redefinir o trabalho docente e o magistério, atuando no sentido de construir uma concepção de escola que pode ser inserida em um mercado competitivo (FREITAS, 2018).

Sob a perspectiva de educação tecnicista, o professor atuaria como facilitador do acesso ao conhecimento, de modo que seu trabalho seja controlado e limitado, passando a se circunscrever no âmbito de uma pedagogia tecnicista e sem a possibilidade de interferir diretamente no processo educacional. Assim, o próprio sentido da escolarização seria alterado, o que ampliaria a precariedade na formação do professor e do aluno, e, ainda, resultaria na desprofissionalização do docente, que passaria a ter uma atuação mais técnica.

E, assim, com a simplificação do trabalho docente, tornando-o dependente da tecnologia e “um apêndice das plataformas interativas em sala de aula”, é possível flexibilizar este trabalho, e submetê-lo aos planos de uma gestão que visa resultados mais objetivos (FREITAS, 2018, p. 108-109). Assim, o professor seria desqualificado tanto na formação quanto no exercício profissional, pois,

A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimulam, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, com o desempenho dos estudantes medido em testes, permitindo uma complementação salarial variável e personalizada (FREITAS, 2018, p. 109).

Nesse contexto, dá-se também a implementação de um sistema de valorização seletiva, com “bônus para o professor; bônus para os profissionais da escola, em geral, em caso de cumprimento de metas ou elevação das notas; e cálculo de valor agregado, em função do resultado dos alunos” (FREITAS, 2018, p. 109). Isso precariza o trabalho do professor, enfraquece a luta dos profissionais que passam a ser movidos por uma lógica individualista, perdendo assim o sentido de seu trabalho, que seria atuar na defesa de uma educação emancipadora e de qualidade.

Assim, impõe-se uma Base Nacional Comum Curricular visando maior padronização do ensino, de modo a facilitar a realização de testes e de relatórios, produção de estatísticas, cumprimento de metas e responsabilização dos profissionais da educação, desconsiderando as diferenças regionais, o debate sobre identidade e a diversidade cultural (FREITAS, 2018).

Portanto, o objetivo destas reformas seria desvalorizar o saber docente e o trabalho intelectual, bem como afastar as possibilidades de construção de uma formação integral, que não se reduz a uma área específica, mas que pretende integrar o conhecimento específico com uma formação geral, levando em conta os aspectos históricos, sociais e culturais que possam contribuir com a produção de

conhecimento crítico e reflexivo, que leve ao processo de emancipação humana.

Portanto, submeter a formação docente inicial e continuada a uma lógica tecnicista e pragmática, conforme propõe a Resolução CNE CP nº 2 de 2019, atingirá diretamente o trabalho pedagógico realizado pelos profissionais que atuam na área de educação, já que é através da atividade pedagógica que se pode “oferecer os instrumentos para ‘leitura do mundo’, para compreensão e atuação consciente na realidade. E nesse projeto o conhecimento é o fundamental entre eles” (SERRÃO, 2013, p. 257).

Assim, um dos objetivos da educação, que seria oferecer uma formação que possa estimular o senso crítico e a autonomia do aluno, vai sendo desprestigiado e o professor vai tendo sua atuação restringida, passando a não compreender qual é o seu papel enquanto sujeito histórico, pois está inserido em um sistema educacional que busca obter resultados objetivos e mensuráveis na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação das reformas educacionais interfere no trabalho escolar, já que diminui a autonomia do professor no que se refere ao ensino e, sobretudo, na construção de um projeto político-pedagógico que possa nortear as ações e os objetivos da escola. Isso ocorre pois as grades curriculares passam a obedecer às orientações da BNCC, que definem as formas de organização e funcionamento do currículo escolar como, por exemplo, é o caso da Reforma do Ensino Médio que propõe itinerários formativos, organizados em módulos e por um sistema de créditos com terminalidade específica, não dando margem para o exercício de uma prática pedagógica autônoma.

Pode-se apontar que, com a atuação de empresas nacionais e multinacionais na área da educação, embora o professor realize um trabalho socialmente útil, seu trabalho intelectual tem sido codificado e incorporado pelas plataformas de ensino, passando a adquirir a forma de mercadoria e a ter um valor no mercado. Pois, com a Reforma do Ensino Médio, que permite parceria com a iniciativa

privada, é a finalidade, ou seja, é o resultado do trabalho que está sendo subtraído do professor. Conforme observa Adrião (2018, p. 20):

A privatização do currículo não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares.

Submeter a formação docente inicial e continuada a uma lógica tecnicista e pragmática, conforme propõe a Resolução CNE CP nº 2 de 2019, causará impacto direto no trabalho pedagógico realizado pelos profissionais da área de educação. Deste modo o professor, enquanto sujeito histórico e social, está sendo expropriado do seu conhecimento e de seu saber fazer, pois na sociedade os professores são tratados separadamente do resultado de seu trabalho, que é formar pessoas. Entretanto, cabe observar que o trabalho docente incorpora tanto os conhecimentos da área específica de sua formação, como os saberes obtidos e acumulados através da experiência de trabalho, que se somam àqueles adquiridos fora do espaço de trabalho, que são gestados a partir das experiências vivenciadas em outras esferas da vida: tudo isso se soma para tornar os professores mais qualificados para o exercício do magistério (RAMOS, 2002).

Portanto, cabe recuperar o significado do trabalho singular do professor que atua na educação básica, sendo ele uma fração do trabalho coletivo, que está submetido a uma divisão do trabalho na área da educação, onde existem aqueles que de fato planejam e decidem as políticas e aqueles que devem implementar as leis educacionais no espaço escolar. Somente recuperando o significado histórico e social deste trabalho é que será possível contrapor-se aos projetos de educação do qual não participaram nem da elaboração e nem da escolha.

Como forma de resistir a esse movimento de mercantilização e privatização que se reflete na reforma da educação e que fragmenta

as propostas de uma formação integrada, é importante manter uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico, que possa estimular a autonomia dos alunos e, desse modo:

Educar para a emancipação significa produzir uma escola, um currículo, uma organização didático pedagógica que vise promover a emancipação plena de todas as crianças, adolescentes e jovens, sujeitos aprendentes, com a atuação dos educadores, dos especialistas, dos gestores escolares e de toda a sociedade (NUNES, 2013, p. 278).

Assim, mediante a complexidade das condições materiais que afetam os profissionais da educação, somente seria possível confrontar esse modelo buscando dar sentido ao trabalho docente através da adoção de uma práxis educativa e procurando dar significado às relações sociais que são construídas entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento poderia auxiliar na compreensão sobre qual é o papel que o professor pode desempenhar enquanto sujeito histórico, de modo a pensar, juntamente com os alunos, sobre os objetivos da escola e sobre as prioridades que podem ser estabelecidas para a formação escolar, para que juntos possam refletir sobre a construção de um projeto de educação emancipatório. Ou, então, a possibilidade de construção de uma proposta de formação para a emancipação humana torna-se cada vez mais distante.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério

da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 jun. 2015.

BRASIL. 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, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4/2018, 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 do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 05 abr. 2019.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação** - nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região**, Brasília, v. 20, n. 2, 2016.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**, vol. 13, n.1, jan./abril 2002.

NUNES, C. A construção coletiva da educação para a emancipação e da escola de direitos à aprendizagem. In: MARCASSA, F.; PINTO, F.M.; DANTAS, J.S. (orgs). **Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 275-287.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

SERRÃO, M. I. B. Atividade pedagógica como atividade especificamente humana. In: MARCASSA, F.; PINTO, F.M.; DANTAS, J.S. (org.). **Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis: Insular, 2013, p. 253-260

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.

Diretrizes da Unesco para a formação continuada de professores na América Latina e Caribe: padrões e aprendizagem colaborativa

Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante Abreu¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir as diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a formação continuada de professores no contexto da Estratégia Regional sobre Docentes na América Latina e Caribe. Constitui-se em um estudo pautado na metodologia bibliográfico-documental. Evidencia a relação entre a formação continuada de professores e as recomendações de organismos internacionais que colocam os professores e sua formação como aspectos centrais para a garantia da qualidade da educação no contexto das reformas neoliberais empreendidas no campo educacional, sobretudo a partir da década de 1990. A ênfase da Unesco na padronização de políticas para a formação continuada dos professores, nos resultados de aprendizagem dos alunos e na defesa de modelos de aprendizagem profissional colaborativas, denota o vácuo da teoria e o avanço da racionalidade prática – aspectos que distanciam os processos de ensino e de aprendizagem da perspectiva de educação para a emancipação humana.

Palavras-chave: aprendizagem profissional colaborativa; formação continuada de professores; Unesco.

¹ Mestre em Literatura e Crítica Literária (PUC/SP). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Departamento de Letras e Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0354-3177>. E-mail: luicenildaabreu12@gmail.com

Unesco guidelines for continuing teacher education in Latin America and the Caribbean: standards and collaborative learning

ABSTRACT

This article aims to discuss the guidelines proposed by United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) for the continuing teacher education in the context of the Regional Strategy on Teachers in Latin America and the Caribbean. It is based on a bibliographic documentary methodology and highlights the relationship between continuing teacher education and the recommendations of international organizations which consider that teachers and teacher training are central aspects in order to guarantee quality education taking into account the neoliberal reforms undertaken in the educational field, especially since the 1990s. Unesco's emphasis on the standardization of policies for the continuing teacher education, on student learning outcomes and on the defense of collaborative professional learning models show the gap in theory and the forward movement of practical rationality - aspects that distance teaching and learning processes from the perspective of education for human emancipation.

Keywords: collaborative professional learning; continuing teacher education; Unesco.

Directrices de la Unesco para la formación continua del profesorado en América Latina y el Caribe: estándares y aprendizaje colaborativo

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para la formación continua de docentes en el contexto de la Estrategia Regional sobre Docentes de América Latina y el Caribe. Es un estudio basado en la metodología bibliográfico documental. Destaca la relación entre la formación continua de los

docentes y las recomendaciones de organismos internacionales que sitúan a los docentes y su formación como aspectos centrales para garantizar la calidad de la educación en el contexto de las reformas neoliberales emprendidas en el campo educativo, especialmente a partir de la década de 1990. El énfasis de Unesco sobre la estandarización de políticas para la formación continua de los docentes, sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes y sobre la defensa de modelos colaborativos de aprendizaje profesional denotan el vacío de la teoría y el avance de la racionalidad práctica - aspectos que alejan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la perspectiva de educación para la emancipación humana.

Keywords: aprendizaje profesional colaborativo; formación continua del profesorado; Unesco.

INTRODUÇÃO

Na sociedade globalizada, que se instaura no mundo de modo acentuado, a partir da década de 1970 (HARNECKER, 2000), a educação se configura como aspecto central ao desenvolvimento dos indivíduos e a sua inserção social. Nesse contexto, o progresso técnico-científico e o avanço da globalização neoliberal impõem novas formas de produção, consumo e relações entre as nações e os indivíduos, em particular. À educação compete a formação dos trabalhadores para atender as demandas do sistema de produção do capital sob a configuração do modelo de acumulação flexível (ANTUNES, 2006). Assim, de acordo com Oliveira (2020), são ampliadas as expectativas sobre a escola e os professores, atribuindo-se à educação a função salvacionista e de “passaporte para o futuro” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

É nesse contexto que as reformas educacionais desencadeadas na América Latina a partir da década de 1990 estão situadas. O foco na expansão da educação básica e na preparação para o trabalho, associado ao discurso neoliberal, que defende a educação como meio de superação das desigualdades sociais e fator primordial para a adequação aos imperativos da globalização,

impõem a retórica sobre as inevitáveis reformas no campo educacional, para as quais os professores são considerados como elementos centrais. À vista disso, a elevada preocupação com a educação que garanta mão de obra condizente às necessidades do mercado e a manutenção do sistema capitalista de produção colocam em evidência a formação e o trabalho dos professores. Portanto, “tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos, sob o imperativo da organização sistêmica, garantia da suposta universalidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

Sob esse prisma, ecoa, de modo uníssono, o discurso de Organismos Internacionais (OIs) sobre a importância dos professores para a implementação das reformas educacionais requeridas para o desenvolvimento das nações. Assim, OIs de diferentes áreas de atuação convergem para a definição de diretrizes comuns que orientem a formulação de políticas educacionais para a formação de professores, no sentido de estabelecer os parâmetros para a aprendizagem profissional docente. Consoante a isso, a formação desses sujeitos tem sido alvo de estudos e pesquisas em âmbito global, regional e nacional. Nesse aspecto, os OIs visam determinar o perfil docente que condiz ao papel que a educação deve desempenhar nas sociedades contemporâneas.

Entre esses OIs, destacam-se, pelo protagonismo na indução das políticas educacionais globais, o Banco Mundial (BM) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), têm disseminado conhecimentos sobre os sistemas educacionais e estabelecido diretrizes, que sob sua ótica, aplicam-se à melhoria da formação dos professores em escala mundial, e, conseqüentemente, à qualidade dos sistemas educacionais. Esses OIs comungam da tese de que são os professores os principais responsáveis pela garantia da educação de qualidade para todos. Sob esse ângulo, condicionam, a partir de uma série de argumentos, a qualidade dos professores à qualidade da educação, e recomendam expressamente aos governos que priorizem a qualificação destes, tidos como agentes centrais para implementação das reformas educacionais.

Conforme já anunciado na década de 1990 no relatório da Unesco “Educação um tesouro a descobrir” elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para Todos no Século XXI, “Nenhuma reforma da educação teve êxito contra ou sem os professores” (DELORS, 1998, p. 156).

A Unesco, como organismo da Organização das Nações Unidas (ONU), específico para a área da Educação, junto ao BM, à OCDE e outros parceiros internacionais, vem, sobretudo, a partir da década de 1990, coordenando eventos mundiais em torno de uma agenda global para a educação sob o imperativo da garantia de educação de qualidade para todos. Com esse intuito, apontam que os professores são os grandes responsáveis para a consecução da meta global da educação de qualidade². Com foco na garantia da educação de qualidade, a Unesco vem produzindo e disseminando conhecimentos sobre os docentes com ênfase em sua formação em âmbito global, regional e nacional.

Especificamente para a região da América Latina e Caribe, a Unesco, por meio da Oficina Regional para a América Latina Caribe (Orealc), situada em Santiago no Chile, tem produzido dados sobre os docentes e evidenciado, por meio de estudos e análises de sua equipe de *experts*³, nos países da região, os temas críticos para a formação de professores e definido as diretrizes para as políticas de formação docente situadas em três níveis (formação inicial, formação continuada /desenvolvimento profissional e carreira docente).

Embora se reconheça a inter-relação entre esses níveis da formação docente, neste estudo, será dada ênfase às diretrizes

² Educação de qualidade como meta global foi estabelecida no Fórum Mundial de Educação (FME), realizado em Incheon/Coreia do Sul, no ano de 2015, sob a coordenação da Unesco. Educação de Qualidade refere-se ao quarto Objetivo do Desenvolvimento Sustentável (ODS) definido pela ONU. Neste FME, foi estabelecida a Agenda Educação 2030, através da Declaração de Incheon “Rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2016).

³ De acordo com Shiroma (2020, p. 7), os *experts* são pesquisadores com vasta experiência, tanto na academia quanto na assessoria a agências internacionais, a órgãos públicos; e que por estarem inseridos em múltiplas redes se tornam atores estratégicos na transferência de conhecimentos para a política. Esses intelectuais participam de diversos aparelhos privados de hegemonia e, por vezes, ocupam funções voltadas à esfera jurídico-administrativa, com vistas à manutenção do grupo social hegemônico. No projeto do capital, atuam como porta-vozes de interessados em reformar a Educação.

referentes à formação continuada e desenvolvimento profissional como etapa fundamental da formação docente que estabelece a relação entre a aprendizagem profissional e o desenvolvimento do trabalho docente no lócus da sala de aula. A delimitação pela análise da formação continuada se deve à configuração dessa fase da formação docente no contexto das reformas educacionais. Segundo Maués (2014, p. 53):

De maneira geral, a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas educacionais que estão se processando, tendo como objetivo maior a busca de alinhamento dos professores, já que estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional.

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes é tida como “lugar” fecundo à implantação das reformas educacionais, visto que esses profissionais estão diretamente envolvidos com os processos de ensino e aprendizagens em meio aos desafios que lhes são impostos no contexto da sala de aula. Assim, consideramos relevante, no âmbito da formação continuada e desenvolvimento dos docentes em exercício, a análise das diretrizes da Unesco por meio da Orealc para a formação continuada dos professores no contexto da América Latina e Caribe.

Isso posto, o objetivo deste trabalho está situado na análise e discussão das diretrizes para a formação continuada de professores expressas em dois importantes documentos da Orealc/Unesco: *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* [Antecedentes e critérios para elaboração de políticas docentes na América Latina e Caribe] (OREALC/UNESCO, 2013) e *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* [Temas críticos para formular políticas docentes na América Latina e Caribe: o debate atual] (OREALC/UNESCO, 2014). Esses documentos referem-se ao Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe, o qual tem por objetivo identificar as necessidades e as lacunas sobre políticas para os docentes na região, e a partir disso, propor diretrizes para a elaboração de políticas docentes que façam

frente aos desafios da formação continuada e desenvolvimento docente na região.

A análise documental se dá na perspectiva de identificar as diretrizes da Unesco para as políticas docentes na região da América Latina e Caribe, no intuito de evidenciar a concepção de formação continuada de professores no contexto dos referidos documentos e a relação que se estabelece entre a epistemologia da prática profissional e os fundamentos teóricos no que se prenuncia como aspectos centrais para a formação continuada dos professores. Na esteira crítica sobre a análise documental, consideramos os pressupostos de Evangelista e Shiroma (2019, p. 85), quando afirmam:

Analizamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

No sentido de evidenciar algumas discussões teóricas sobre a formação continuada de professores e a síntese resultante da análise do *corpus* documental, este estudo está estruturado nos seguintes tópicos de discussão: após esta Introdução, que faz a contextualização inicial do estudo, situando o objetivo da pesquisa e a metodologia, o trabalho divide-se em dois tópicos centrais à discussão, o primeiro contextualiza a influência dos Ols na definição de políticas e padrões globais para a educação com ênfase na formação dos professores; o segundo tópico trata da análise documental, ou seja, identificação e contextualização das diretrizes da Unesco para a formação continuada dos docentes na América Latina e Caribe. Por último, as Considerações finais sobre o estudo.

ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A DEFINIÇÃO DE POLÍTICAS E PADRÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reformas educacionais, na configuração econômico-social que se impõe através da globalização da economia, marcada, entre outros fatores, pela internacionalização da produção e consumo e

pelo avanço da racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), são impulsionadas pela reforma do Estado e instauração dos princípios gerencias da Nova Gestão Pública (NGP). Nesse contexto, os sistemas educacionais são convocados a se adequarem à lógica do mercado globalizado. Assim, os parâmetros para a definição das políticas educacionais, sobretudo, a partir da década de 1990, são estabelecidos por forças econômicas globais, representadas, em boa medida, pelos OIs com o aval dos governos. Conforme Barreto e Leher (2003, p. 39):

Organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto abaixo, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade entre as nações, únicos meios de obter o passaporte para o seletivo grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado.

Nesse sentido, os OIs, ao estabelecer metas e parâmetros globais no âmbito educacional, passam a constituir uma agenda global para a educação a partir da definição de diretrizes e políticas semelhantes que, em tese, se aplicariam a todos os sistemas educacionais.

A disseminação de políticas educacionais semelhantes é denominada por Sahlberg (2012) de Movimento da Reforma Educacional Global (Germ). Conforme esse autor, o Germ age como um “vírus”, que ao se espalhar impondo padrões internacionais infecta os sistemas educacionais, aprofundando, no âmbito educacional, a implantação de princípios da lógica neoliberal, a qual, dentre outros aspectos, estimula a competitividade e a intensificação dos processos de avaliação. Para Sahlberg (2012), esses aspectos têm repercutido negativamente nas escolas, no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Esse fenômeno de padronização e alinhamento entre políticas educacionais empreendido pelos OIs, na análise de Shiroma (2020), produz o chamado “isomorfismo das reformas educacionais”, caracterizado pelo “empréstimo” de políticas no sentido de alinhar

agendas educacionais entre diferentes países e sistemas. Nesse campo, a autora destaca o papel das organizações multilaterais que

[...] se apressam em demonstrar que dispõem de condições e expertise para assumir este papel representando, em tese interesses universais. A aparente neutralidade política se reforça com a aparente neutralidade científica das pesquisas que patrocinam a fim de se munirem de evidências para lastrear suas recomendações aos Estados-nação (SHIROMA, 2020, p. 6).

Essa perspectiva de produzir dados sobre os sistemas educacionais para subsidiar a orientação de políticas, alinhada à agenda global da educação, vem sendo empreendida pelos OIs, marcadamente a partir da década de 1990, os quais têm produzido conhecimentos e evidências sobre a educação global, regional e nacional, que, em última instância, impõem sobre sua lógica os rumos das políticas educacionais, inclusive os referentes à formação dos professores.

No âmbito da formação de professores, OIs como a OCDE, o BM e a Unesco afirmam que a concretização das reformas educacionais tem nos professores seus agentes principais. No discurso evidenciado em relatórios globais e regionais elaborados pelos OIs, especificamente em documentos da OCDE do BM e da Orealc/Unesco, os professores têm sido apontados por esses organismos como primordiais para a qualidade da educação, conforme versa a OCDE (2006, p. 18): “Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores constituem o elemento central dos esforços pelo aprimoramento escolar”.

Em consonância com a ênfase dada aos professores, a partir das duas últimas décadas do século XX, a formação desses profissionais é o foco principal na formulação das políticas educacionais que emanam dos OIs. Na lógica do sistema de produção capitalista é necessário adequar a formação dos professores às exigências do mercado, de modo que este esteja apto a preparar seus alunos para atenderem as demandas que lhes são impostas. Para Maués (2014, p. 47): “As reformas na formação de professores têm

buscado traduzir uma preocupação básica a respeito do papel que esse profissional deve desempenhar no mundo de hoje”.

Os Ols empreendem amplas pesquisas e estudos que fornecem, sob sua ótica, as evidências sobre os docentes, e assim, encaminham recomendações para os sistemas educacionais formularem políticas docentes com base em temas críticos sobre os docentes em âmbito global, regional e nacional.

Na perspectiva de gerar informações sobre os professores e elaborar recomendações de políticas educacionais para a formação desses profissionais, a OCDE desenvolveu, entre os anos de 2002 a 2004, o projeto intitulado “Atraindo, retendo e desenvolvendo professores eficazes”, o qual analisou, entre os países-membros da OCDE, as principais circunstâncias que afetam os professores e seu trabalho e elaborou opções sobre políticas docentes a ser consideradas pelos países. Como resultado desse projeto, a Organização publicou, em 2006, o relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (OCDE, 2006).

Esse relatório explicita que seu objetivo é promover uma análise internacional abrangente sobre os professores, apontando evidências e fatores a fim de atrair (formação inicial) pessoas qualificadas para a profissão, desenvolver (formação continuada) e reter (carreira docente), por meio de abordagens situadas nesses três níveis da formação docente.

Na mesma esteira do relatório da OCDE com ênfase na formação dos professores, o BM publica, em 2014, o relatório intitulado *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe* (BRUNS; LUQUE, 2014). Esse documento é resultante de uma pesquisa com professores da América Latina e Caribe, faz uma abordagem sobre os professores dessa região, evidenciando, entre outros aspectos, que possuem uma formação de “baixa qualidade”, e que isso tem influenciado no desenvolvimento da região. Conforme expresso no relatório, “Todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

Esse relatório do Banco Mundial (2014), ao analisar a prática docente em sala de aula, caracteriza os docentes como “atores críticos” para melhorar a qualidade da educação na região da América Latina e Caribe. Abreu e Maués (2021, p. 109), ao analisarem o foco nos professores atribuído pelo BM nesse relatório, a partir da pesquisa realizada com 15 mil professores, consideram o seguinte: “Os resultados da pesquisa são apresentados deslocados de aspectos estruturais do contexto da escola e da conjuntura social dos países envolvidos”.

Ao colocarem os professores no lugar de principais responsáveis pelo fracasso dos sistemas educacionais, sem considerarem outros importantes fatores que interferem nas condições de ensino e aprendizagem, os Ols apontam as “ditas saídas” para a superação da crise da educação, formulando e disseminando padrões globais para as políticas educacionais destinadas aos docentes.

A partir da divulgação das evidências sobre os professores e as repercussões de seus trabalhos nos índices de aprendizagem dos alunos, que, de modo geral, têm sido tomados como parâmetros para definir o patamar de qualidade nos sistemas educacionais, cria-se o cenário para a adesão às reformas em nome da “educação de qualidade”.

Nesse contexto, os professores são os alvos centrais da reforma, responsabilizados pelo desempenho do sistema educacional e dos alunos, referenciados em índices e padrões internacionais. Na análise de Oliveira (2003, p. 32),

Diante desse quadro os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido.

Na esteira da responsabilização dos professores pelos resultados da aprendizagem dos alunos, em conformidade ao exposto acima, as políticas educacionais têm sido respaldadas, e, em boa medida, referenciadas a partir das diretrizes que emanam dos

OIs. Nesse contexto, a região da América Latina e Caribe tem sido um campo fértil para a disseminação de diretrizes e políticas para a formação de professores, em que a Unesco, através da Orealc, tem desempenhado papel-chave, endossando o discurso da OCDE e do BM sobre o foco nos mesmos para a consecução das reformas educacionais e implantando a lógica neoliberal em todos os âmbitos da formação de professores, com destaque para a formação continuada no lócus da escola.

A formação continuada de professores no contexto do Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe

A Unesco, por meio do Setor de Educação, com sede em Paris, possui, entre seus segmentos, os Escritórios de Campo, os quais funcionam como extensões desse OI, desenvolvendo ações específicas junto aos sistemas educacionais e outros parceiros (setor privado, Organizações não Governamentais-ONGs e sociedade civil) nos diversos países em que estão implantados. Na região da América Latina e Caribe, a Unesco atua por meio da Orealc, situado em Santiago, no Chile.

Entre os projetos específicos sobre docentes, a Orealc/Unesco desenvolveu, entre os anos de 2010 e 2014, o Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe, com o objetivo de identificar as necessidades e as lacunas sobre políticas para os docentes na região. Esse Projeto está relacionado à estratégia mundial da Unesco “Professores para uma Educação para Todos”, desencadeado a partir do Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar/Senegal no ano de 2000.

Nesse Projeto, a Orealc/Unesco vislumbra fornecer conhecimentos sobre os professores na região com a elaboração de um estado da arte sobre os docentes e da identificação de critérios para a formulação de políticas para a formação de professores, envolvendo as etapas da formação inicial, formação continuada /desenvolvimento profissional e carreira docente.

A metodologia de desenvolvimento desse Projeto se deu pela contribuição de especialistas latino-americanos e da consulta a grupos nacionais, que envolveu representantes das esferas governamentais, acadêmicas e sindicais docentes dos países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Guatemala, México, Peru e Trinidad e Tobago.

A primeira fase do “Projeto Estratégico Regional sobre Docentes para a América Latina e Caribe”, ocorrida entre 2011 e 2012, resultou no relatório *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO, 2013). Esse documento está estruturado em quatro eixos da formação de professores (formação inicial, desenvolvimento profissional e formação continuada, carreira docente e instituições de políticas docentes). Com base nesses eixos, o relatório destaca temáticas centrais a serem consideradas na formulação de políticas docentes para a região.

Na segunda fase do Projeto, que se deu nos anos de 2013 e 2014, destacamos o documento intitulado *Temas críticos para formular novas políticas docentes na América Latina e Caribe: o debate atual* (OREALC/UNESCO, 2014). Esse documento apresenta temas específicos que são apontados como questões críticas relacionadas à formação de professores na região. Com base nas orientações regionais sistematizadas, esse documento da segunda fase do projeto aponta diretrizes para a formulação de políticas docentes, consideradas pelas análises dos especialistas da Unesco como questões críticas dos sistemas educacionais para o enfrentamento dos aspectos relacionadas à formação e ao trabalho docente na região da América Latina e Caribe, tido como fatores impeditivos ao desenvolvimento dos sistemas educacionais na região.

AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: padrões e aprendizagem profissional colaborativa

A qualidade dos professores afeta diretamente a qualidade da educação. Essa é a tese expressa nos documentos analisados, que justificam, na ótica da Orealc/Unesco, a necessidade de identificação

dos antecedentes, critérios e temas críticos sobre os docentes da região da América Latina e Caribe. Sob essa premissa, afirmam que a formação dos professores em suas diferentes etapas (inicial, continuada e carreira) afeta diretamente a qualidade da educação na região. Consoante a isso, os documentos da Orealc/Unesco (2013, 2014) apontam que o grande desafio para o desenvolvimento da Educação está situado na questão dos professores.

Embora a Orealc/Unesco argumente, no contexto dos documentos analisados, que as políticas de formação docente devem ser concebidas como um conjunto integrado, as discussões empreendidas nos referidos documentos sobre a formação dos professores são segmentadas em três etapas, a saber: a formação inicial, a formação continuada/ desenvolvimento profissional e carreira docente.

Diante da especificidade deste estudo, centrado na etapa da formação continuada e desenvolvimento profissional, a análise que se segue visa identificar as diretrizes da Unesco, por meio da Orealc, para a formação continuada de professores na região da América Latina e Caribe.

O documento *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO, 2013) situa as ações de formação continuada que se desenvolvem na região em quatro categorias: a) atualização – envolve cursos, oficinas e seminários – com objetivo de atualizar os docentes sobre currículos e outros aspectos do trabalho pedagógico; b) aprendizagem entre pares – estratégia de trocas entre pares – defendida como propícia à análise e reflexão dos professores sobre sua própria prática; c) especializações – formação voltada às atividades ou áreas do conhecimento específico no âmbito do trabalho pedagógico; e d) licenciaturas e pós-graduação – estudos em níveis superiores que deslocam os professores do seu lócus de trabalho para investigações acadêmicas (OREALC/UNESCO, 2013).

Com essa discussão sobre essas categorias em que se desenvolvem a formação continuada na região, o documento evidencia que no currículo dessa etapa da formação dos docentes predomina os aspectos teóricos e a visão generalizada sobre temáticas relacionadas ao ensino. Nesse sentido, o referido

documento argumenta que os sistemas educacionais na região devem promover a formação dos seus docentes, considerando as questões mais específicas da prática que respondam às necessidades dos professores em seu contexto de ensino.

Assim, os documentos (OREALC/UNESCO, 2013, 2014) defendem que a formação continuada que ocorre no ambiente escolar, propiciando a aprendizagem e reflexão da prática entre pares, tem sido mais proveitosa. Consoante a isso, destacam os temas críticos relacionados à formação continuada de docentes na região, os quais, sob a ótica da Orealc/Unesco, estão relacionados às seguintes questões: a) pouca relevância e articulação da formação continuada com o trabalho docente; b) baixo impacto das ações realizadas; c) desconhecimento da heterogeneidade docente; d) falta de regulação da oferta; e) pouca consideração da realidade da escola e da aprendizagem colaborativa; e f) dificuldades para a regulamentação e relevância da oferta de pós-graduação.

Para enfrentar os temas críticos apontados nos relatório, a Orealc/Unesco (2013, 2014) define algumas diretrizes que devem nortear a elaboração de políticas nessa fase de formação e desenvolvimento profissional. O Quadro 1, a seguir, destaca, em síntese, as diretrizes expressas pela Orealc/Unesco e relaciona algumas estratégias específicas a cada diretriz.

Quadro 1 - Diretrizes e critérios para a formulação de políticas de formação continuada de docentes na América Latina e Caribe

Diretrizes	Estratégias específicas
A formação contínua relevante e pertinente, focada na formação integral e na aprendizagem dos alunos	Definir padrões que estabeleçam relação entre a formação docente e a aprendizagem dos estudantes; Relacionar o desempenho dos docentes aos resultados em âmbito global; Centrar a formação na prática docente e na reflexão sobre a ação; Propiciar estímulos para a participação dos docentes.
Impactos da formação continuada nas práticas	Focar na conexão entre as ações de formação e o trabalho em sala de aula;

de ensino e na aprendizagem dos alunos	Fomentar o trabalho em equipe e as comunidades de aprendizagens entre os docentes; Garantir oferta gratuita de formação continuada, em que os professores são menos capacitados; Associar a formação continuada à progressão e incentivos com base no desempenho docente; Facilitar o uso de redes de Tecnologias da Informação (TIC) para redução de custos.
Trajetórias de desenvolvimento profissional nas diferentes etapas	Aprofundar análises sobre o corpo docente para planejar a formação a partir dos diferentes níveis de desenvolvimento profissional; Apoiar os novos docentes em seu processo de formação através da tutoria e acompanhamento pelos docentes mais experientes.
Mecanismos de regulação da oferta de formação continuada para assegurar sua qualidade e relevância	Elaborar programas de formação continuada pautados em evidências e na real necessidade do corpo docente; Disponibilizar mecanismos de controle de qualidade que evidenciem a relação entre a formação e a efetiva contribuição para o desenvolvimento profissional.
Aprendizagens colaborativas no contexto escolar	Fomentar as comunidades de aprendizagem dentro da escola, inclusive com sujeitos não docentes; Promover o desenvolvimento profissional baseado na escola e na realidade da sala de aula.
Regulação da pertinência da oferta de pós-graduação	Estabelecer critérios para avaliar o impacto da pós-graduação no processo de ensino e aprendizagem; Oferecer bolsas de estudos para áreas específicas que se encontrem com déficits de profissionais capacitados.

Fonte: A autora, com base nos documentos Orealc/Unesco (2013, 2014).

É possível inferir, pela análise das diretrizes e estratégias explicitadas no Quadro 1, algumas questões latentes, das quais destacamos para discussão: 1) definição de padrões; 2) mecanismos de controle e avaliação; e 3) centralidade da prática no processo de formação através da ênfase na aprendizagem profissional colaborativa.

A definição de padrões para as políticas de formação continuada dos professores, defendida pela Orealc/Unesco como um mecanismo de relevância na formação dos professores, tem bases nas recomendações da OCDE e do BM e se alinham às tendências internacionais de formulação do perfil docente, que, entre outros aspectos, estabelecem os contornos da formação dos professores e determinam os limites de sua atuação na escola dentro da lógica de manutenção do sistema de produção capitalista.

Sobre a definição de padrões e parâmetros previamente consensuados por Ols e governos que determinam o perfil docente e os meios mais eficazes para a realização do trabalho docente, Moraes (2009) adverte para a “despolitização” dos professores que nos limites de sua própria prática condicionam-se a cumprir as determinações externas em razão das pressões por resultados na aprendizagem dos alunos.

Assim, uma vez coagidos pelos mecanismos de controle de avaliação pautados em parâmetros de qualidade estabelecidos à revelia dos docentes e dos fatores concretos do processo de ensino e aprendizagem, a formação continuada dos professores, na ótica da Orealc/Unesco (2013, 2014), tem finalidade explícita na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, se estabelece uma relação imediata entre a formação continuada dos professores e os impactos na sala de aula.

Freitas (2011, p. 293), ao discutir sobre a responsabilização dos professores pelos resultados na aprendizagem dos alunos através da implantação de mecanismos de avaliação, adverte: “Qualquer política que queira se sustentar baseada no controle da vergonha coletiva dos professores, expondo-se à sociedade, está fadada ao fracasso”. Embora a relação entre a formação continuada dos professores e as repercussões na aprendizagem dos alunos seja um aspecto considerável, este não pode ser o único critério da

“verdade” sobre a qualidade dos professores, visto que a escola e seus processos não se deslocam das condições sociais, materiais, econômicas que envolvem o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos,

Nesse sentido, Moraes destaca (2009, p. 595):

[...] na práxis social, o ser humano jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações; o resultado final pode ser até mesmo contrário às intenções originais, pois estas sempre dependem de fatores atuantes em determinadas circunstâncias (históricas, econômicas, naturais, culturais, etc.) que prevalecem sobre as intenções individuais. Não é de estranhar, nesse contexto, que os resultados da práxis social e da educativa, em particular, sejam incertos e imprevisíveis.

Ao desconsiderar esses aspectos que envolvem o trabalho docente como práxis e privilegiar a prática desvinculada do conhecimento científico, a Orealc/Unesco (2013, 2014) demarca sua concepção de formação continuada centrada na racionalidade prática e no controle do trabalho docente. Sobre essa questão, Freire (2001, p. 72) criticava esse tipo de formação continuada, que segundo ele, “em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na ‘avaliação’ posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (grifos do autor). Essa política de formação continuada é pautada no controle da formação e no trabalho dos docentes.

Nessa concepção, emergem nas diretrizes da Orealc/Unesco (2013, 2014) a perspectiva dos modelos colaborativos de aprendizagem profissional, os quais consistem na formação continuada por “comunidades de aprendizagem” dentro da escola. A Orealc/Unesco (2013, 2014) defende a premissa de que os saberes docentes se desenvolvem a partir das experiências e processos de trocas com os pares.

A ideia central da aprendizagem profissional colaborativa é reconhecer que os professores aprendem a partir das suas práticas pedagógicas: aprendem a aprender, a buscar, a selecionar, a

experimentar, a inovar, enfim, a ensinar. Para isso, a aprendizagem profissional colaborativa combina diferentes estratégias que envolvem ações entre pares, tais como a aprendizagem de novas formas de ensinar e de avaliar, a reflexão sobre o que acontece na sala de aula e a formulação e revisão de projetos educacionais institucionais, com a presença de especialistas internos e externos (OREALC/UNESCO, 2014, p. 114, tradução nossa).

A aprendizagem profissional colaborativa é apontada como um tema crítico na formação da América Latina e Caribe. Assim, a Orealc/ Unesco defende que esse “modelo” de formação e desenvolvimento docente pautado na prática e na reflexão com os pares seja adotado nos sistemas educacionais da região. Essa diretriz pauta-se na epistemologia da prática profissional, defendida por Tardif (2000). Nessa concepção, a formação docente se dá na ação e reflexão, em detrimento dos fundamentos científicos, teóricos norteadores da práxis, os quais devem privilegiar a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Em oposição à tendência da formação continuada pautada na prática e no saber técnico, Silva (2018, p. 334) defende a formação dos docentes ancorada na perspectiva crítica e emancipadora. Conforme essa autora, a formação de professores nessa perspectiva “[...] envolve a estratégia do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade”. Isso supõe que a formação e o desenvolvimento profissional docente devem transcender os “muros” da escola e se desenvolver a partir das diferentes dimensões (políticas, econômicas, sociais, éticas) que se entrecruzam e interferem nos resultados da aprendizagem.

Segundo Moraes (2009, p. 592), as tendências de formação ancoradas na prática e sobre a prática “sinalizam a emergência de concepções mais individualizadas e subjetivas dos percursos de aprendizagem, a retomada do ‘aprender a aprender’, vinculado às condições atuais de adaptabilidade”.

Ainda em consonância com as discussões de Moraes (2009), a crítica sobre a diretriz de aprendizagem profissional colaborativa não exclui a importância das experiências do cotidiano escolar como

elemento de aprendizagem profissional. Nas palavras dessa autora: “Trata-se, apenas, de sublinhar a *radical insuficiência* desse nível em termos de apreensão do complexo caráter intransitivo dos fenômenos do mundo” (MORAES, 2009, p. 593, grifo nosso).

A Orealc/Unesco (2013; 2014), ao estabelecer as diretrizes para a formação dos professores para a América Latina e Caribe, destaca a primazia da prática, os mecanismos de controle e avaliação e a aprendizagem profissional colaborativa pautada na reflexão sobre a ação – aspectos que denotam o alinhamento desses Ols com as tendências neoliberais que convergem as políticas de formação de professores na linha da “educação para o capital”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste trabalho evidencia que as diretrizes da Orealc/Unesco para a formação continuada dos professores ancoram-se em princípios da lógica neoliberal, a qual tem avançado nos sistemas educacionais sob o pressuposto de inserção na sociedade globalizada. Para essa finalidade, a educação e os professores são convocados à adequação da escola e de suas práticas aos ditames do mercado global, sob pena de exclusão na dita sociedade do conhecimento.

Fatores como a padronização das políticas de formação docente e a ênfase na qualidade da educação – validada pelos resultados da aprendizagem dos alunos e o avanço da racionalidade prática nas diretrizes para a formação continuada dos professores –, colocam a educação – a formação dos professores – à mercê de um sistema perverso que monitora e culpabiliza os professores sobre os fracassos e a indigência econômica e social que assola os indivíduos nas sociedades ditas em desenvolvimento.

Diante desse contexto, é fundamental analisar as diretrizes para as políticas educacionais que emergem dos Ols, aparentemente “bem-intencionados”, mas que, ao fim e ao cabo, determinam a formação dos sujeitos para a conformação e manutenção da sociedade capitalista, em detrimento da emancipação crítica dos sujeitos.

E para finalizar, concordante com Adorno (1995, p. 182), cabe destacar, conforme expresso pelo autor, que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia, para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência”. Essa tarefa cabe aos educadores e educadoras, que almejam um novo projeto de educação, assim como citado por Mészáros (2008), uma “Educação além do Capital”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Lucenilda Sueli Mendes C.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. Formação docente sob a ótica do Banco Mundial: o foco nos professores. *In*: SILVA, Lúcia Isabel da C.; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva (orgs.). **Diversidade Cultural e Formação**: reflexões para a educação. Curitiba: Appris, 2021. p. 99-112.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2006.
- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.
- BRUNS, Bárbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. 2014. Washington, D.C.: Grupo Banco Mundial, 2014.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade liberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para Todos no Século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco/MEC, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (orgs.).

Trabalho e Educação: interlocuções marxistas. Rio Grande, RS: FURG, 2019. p. 83-120.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. *In*: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.).

Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 279-302.

HARNECKER, Marta. **Tornar possível o impossível**: a esquerda no limiar do século XXI. Tradução de José Colaço Barreiros. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *In*: SOUZA, Denise Trento R. de; SARTI, Flavia Medeiros (orgs.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 37-70.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia M. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZS6HLdsDxjnLbHqkW5hnh9w/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade

(Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Da promessa de futuro a suspensão do presente**: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

OREALC/UNESCO. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2013.

OREALC/UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe**: el debate actual. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2014.

SAHLBERG, Pasi. How GERM is infecting schools around the world? **The Washington Post**, 29 jun. 2012. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html. Acesso em: 18 maio 2021.

SHIROMA, Eneide Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14425>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 23 jul. 2022.

TARDIF, Maurice. 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, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/singleview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/. Acesso em: 14 set. 2019.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.

O diálogo entre a implementação da BNCC, a formação continuada de professores e as tecnologias digitais no cotidiano de uma escola de São Luís

Ilma Vieira do Nascimento¹
Wendla Mendes Silva Borges²

RESUMO

Este trabalho, recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), aborda a formação continuada como um dispositivo de implementação das prescrições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – em uma escola municipal da zona rural de São Luís-MA, por meio de um recurso tecnológico – o *blog*. Construído como um produto educacional, esse instrumento constituiu um espaço de escrita colaborativa com e entre os professores por ter sido um meio de comunicação e compartilhamento de materiais e ferramentas possibilitando, assim, a incursão nas orientações prescritas da BNCC, seus efeitos no trabalho pedagógico e, nesse processo, a formação continuada dos profissionais da escola, campo empírico da pesquisa original e onde se deu a construção daquela ferramenta tecnológica, essencial ao trabalho educacional em tempo de pandemia.

Palavras-chave: BNCC; formação continuada; tecnologias digitais.

¹ Doutora em Educação pela USP (Universidade de São Paulo). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE): mestrado acadêmico e doutorado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); mestrado profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9764-9695>. E-mail: ilmavieira13@gmail.com

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). Docente da Faculdade Laboro de São Luís – MA. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís-MA (SEMED). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7941-8618>. E-mail: wendlamendes@gmail.com

The dialogue between the implementation of BNCC, the continuing training of teachers and digital technologies in the daily day of a school in São Luís

ABSTRACT

This work, part of a research carried out in the Graduate Program in Education - Professional Master's in Education at the State University of Maranhão (PPGE/UEMA), addresses continuing education as a device for implementing the prescriptions of the National Common Curricular Base - BNCC – in a municipal school in the rural area of São Luís-MA, through a technological resource – the blog. Constructed as an educational product, this instrument constituted a space for collaborative writing with and among teachers, as it was a means of communication and sharing of materials and tools, thus enabling the incursion into the prescribed guidelines of the BNCC, its effects on pedagogical work and, in this process, the continuing education of school professionals, the empirical field of the original research and where the construction of that technological tool, essential to educational work in times of a pandemic, took place.

Keywords: BNCC; continuing education; digital technologies.

El diálogo entre la implantación del BNCC, la formación continua de docentes y las tecnologías digitales en el cotidiano de una escuela de São Luís

RESUMEN

Este trabajo, parte de una investigación realizada en el Programa de Posgrado en Educación - Maestría Profesional en Educación de la Universidad Estadual de Maranhão (PPGE/UEMA), aborda la educación permanente como dispositivo para la implementación de las prescripciones de la Base Curricular Común Nacional - BNCC – en una escuela municipal de la zona rural de São Luís-MA, a través de un recurso tecnológico – el blog. Construido como un producto educativo, este instrumento constituyó un espacio de escritura

colaborativa con y entre los docentes, ya que fue un medio de comunicación y de intercambio de materiales y herramientas, posibilitando así la incursión en los lineamientos prescritos de la BNCC, sus efectos en el la labor pedagógica y, en este proceso, la formación permanente de los profesionales de la escuela, campo empírico de la investigación original y donde se produjo la construcción de esa herramienta tecnológica, fundamental para la labor educativa en tiempos de pandemia.

Palabras clave: BNCC; formación continua; tecnologías digitales.

INTRODUÇÃO

Pensar o currículo e a formação continuada de professores, além de um importante exercício epistemológico, constitui-se na atualidade um ato de resistência, um ato político-social comprometido com aspectos éticos, democráticos, progressistas e emancipatórios de milhares de brasileiros que fazem parte da instituição formal de ensino chamada escola, mormente a escola pública no contexto atual em que se insere.

Este artigo focaliza a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma escola da rede de ensino municipal por meio da formação continuada de professores, processo que contou com a utilização de tecnologias digitais, mais precisamente, com a construção de um *blog*.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa desenvolvida de 2019 a 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que objetivou analisar as prescrições curriculares da BNCC sobre o trabalho pedagógico de professores da rede pública municipal em uma escola situada na zona rural do município de São Luís, capital do Estado do Maranhão. Tem-se na pesquisa a categoria formação continuada como importantíssima, haja vista ser essa formação um elemento concreto na implementação da BNCC na realidade pesquisada, por meio dos conteúdos formativos discutidos com os professores.

Convém esclarecer, de início, que este artigo não se atém à BNCC como política curricular e suas repercussões na dinâmica da

escola, embora tais temas estejam aqui tangenciados, mas, sobretudo, às tecnologias digitais expressas no *blog* como ferramenta a proporcionar um espaço democrático de socialização e compartilhamento de saberes, conhecimentos e experiências dos professores no tratamento da Base Nacional Comum Curricular, portanto como elemento de efetivação da formação continuada, na medida em que proporciona processos de escrita, autoria e autoformação da prática educativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como proposto na pesquisa em referência.

A BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2017, direcionada para o ensino fundamental por se constituir a Educação Básica um setor estratégico para o encaminhamento da reforma educacional de cunho neoliberal, em articulação desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42). Portanto, é nesse contexto que as prescrições da BNCC recaem sobre a escola, sobre a pedagogia dos professores e, conseqüentemente, sobre o que ensinar aos estudantes. Como documento prescritivo, produz uma série de implicações no fazer pedagógico dos professores, pois se trata de uma reforma curricular nacional visando à reorganização curricular da Educação Básica. Nessa direção, a formação continuada passa a ser, portanto, um elemento estratégico e oportuno para a implementação das prescrições curriculares e para a atualização do profissional da educação sobre as normativas deste documento curricular.

Dada a complexidade do fenômeno educacional em pauta, a perspectiva teórico-metodológica a conduzir a pesquisa e este trabalho está centrada em um olhar de natureza crítico-qualitativa, tendo sido a pesquisa de campo desenvolvida em uma escola pública municipal da zona rural, como acentuado. Esta parte contou com a participação da gestora, da coordenadora e de 4 (quatro) professores que ensinavam do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, totalizando 6 (seis) participantes, dos quais mapearam-se os perfis profissionais, a fim de se saber das suas especificidades como docentes e como gestores.

Por se tratar de uma pesquisa realizada para a dissertação em um mestrado profissional, previa-se um produto técnico tecnológico que interviesse na realidade diagnosticada. Assim, em colaboração

com os professores, foi construído um *blog* educacional com o título: Diálogos de Professores – que objetivou reunir um vasto repertório de materiais sobre a BNCC, de modo a permitir que gestores, coordenadores e professores pudessem se apropriar da temática e, possivelmente, implementar a BNCC na escola, conforme as necessidades e à sua particularidade como escola de zona rural, a partir de discussões coletivas e em comunidade.

A crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19 conduziu o encaminhamento da pesquisa, em sua maior parte, mormente a de campo, para canais remotos, como e-mails, *whatsapp*, entre outros. Entre os instrumentos de coleta de dados, as entrevistas foram os mais solicitados por esses meios, tendo sido concluídas nesses moldes, em decorrência da paralisação das aulas e inconstante retorno presencial. Assim, o foram as etapas para a escrita do *blog*, por serem compostas pelas entrevistas, haja vista as possíveis contribuições daí advindas para a prática docente.

Este artigo está organizado de modo a estabelecer relações entre as categorias que conduzem à reflexão sobre a implementação daquele documento curricular normativo. Assim, num primeiro momento, discutem-se as relações da BNCC com a Formação Continuada de professores; a seguir a Formação Continuada na escola, concluindo-se com as Tecnologias Digitais, expressas num *blog*, e seu papel na implementação da BNCC na escola e sua relação com a Formação Continuada dos professores.

BNCC: Relações com o trabalho desenvolvido pelo professor no cotidiano escolar

Abrir espaço de escuta aos professores por meio das entrevistas revelou falas carregadas de perplexidades em referência ao fenômeno pesquisado – a implementação da BNCC - nas suas vivências diárias profissionais. Necessidades sentidas pelos docentes em situações desse tipo acabam por trazer à tona dificuldades vividas no cotidiano escolar; dificuldades percebidas no desenvolvimento da pesquisa, impeditivas, na maior parte das vezes, da perspectiva de inovar sobre as práticas pedagógicas. Não propriamente a falta de

estrutura física da escola, mas, sobretudo, a sua precariedade e, junto a isso, a timidez de apoio ao pedagógico, bem como reiteradas ausências de momentos de reflexões sobre as práticas desenvolvidas remetem às fragilidades que deveriam ser tratadas por meio de formações continuadas.

Falar da BNCC como “diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais” (CURY *et al*, 2018, p. 8) é estar atento ao mínimo de recursos básicos sustentadores dos trabalhos dos professores e tocar em infraestruturas, muitas vezes precárias, na falta de recursos nas escolas, em formações agilizadas que não contemplam as reais necessidades dos professores. Remete, sobretudo, ao reconhecimento de relações de poder, sob cujo embate a seleção de conteúdos e a sua exclusão passam a ser definidas e, nesse sentido, enquanto se fala em Educação depara-se, ao fim e ao cabo, com uma estandarização curricular, ou seja, com a Educação envolvida em um mercado de relações econômicas e políticas estratégicas complexas.

Ao se perceberem as dificuldades estruturais que há nas escolas do Brasil, colocam-se em questão as prescrições curriculares contidas no documento, ou seja, se contribuirão significativamente para a qualidade da aprendizagem. A BNCC (2018) aponta que: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção [...]” (p. 5). Situando a reflexão neste cenário, indaga-se: quais as reais necessidades de uma escola, de modo a situá-la como um espaço agradável ao processo de ensino-aprendizagem? O que os sujeitos dessa escola percebem como sustentáculos necessários para a promoção de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade?

Ora, o conhecimento trabalhado na escola, a sua apropriação pelos alunos por meio do processo de ensino e aprendizagem articula-se, inevitavelmente a, pelo menos, um mínimo de recursos pedagógicos e materiais, condição necessária para que as habilidades nos alunos possam ser desenvolvidas, o que poderá redundar em resultados mais significativos à sua aprendizagem. Convém, pois, estar atento à palavra de um dos professores da escola pesquisada ao responder às questões anunciadas, referindo-se, mais especificamente, ao planejamento.

[...] de uma vez que você coloca em seu planejamento, que você tem que fazer uma certa atividade e que essa atividade ela não consegue ser realizada em função da falta de recursos. Que hoje na nossa escola é um gargalo muito grande, é um entrave muito grande que tem na vida do professor, a questão de recursos, isso acaba furando o meu planejamento, isso acaba complicando o meu desenvolvimento como professor, meu trabalho em sala de aula. (P4)

A produção da BNCC resulta de articulações políticas em que estiveram presentes, desde os momentos iniciais, representantes de movimentos sociais progressistas e agentes públicos - a própria burocracia do MEC, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o Consed e a Undime, universidades e agentes privados, como fundações (Lemann, Ayrton Senna, entre outros) e reformadores empresariais (Gerdau, Natura e tantos outros), representados pelo Movimento Todos pela Educação. Nesta amálgama de atores, acabam por prevalecer no discurso da qualidade da educação fundamentos tecnicistas, gerencialistas e meritocráticos pautados pelos partícipes do citado Movimento, em visível prejuízo das posições que se contrapunham ao estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular, ponto em que se situam a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a ABdC (Associação Brasileira de Currículo), entre outros.

Formulou-se, pois, a BNCC sem a pretensão de contemplar aspectos essenciais ao funcionamento da escola, sem oferecer o mínimo de estruturas aos professores e estudantes para interagirem nos seus espaços de aprendizagem. Nesse cenário, é bem prático enumerar as competências e habilidades na seleção dos conteúdos do currículo, como preconiza a BNCC, e responsabilizar somente o professor pelo baixo desempenho escolar. A crise e os problemas do desempenho escolar, que são atribuídas aos professores, acabam por omitir as reais fragilidades e os diversos desafios diários enfrentados pelas escolas.

A BNCC, como política de implementação nacional de um currículo comum padronizado, alinha-se ao atendimento aplicado da Agenda Global Internacional, tendo como centro a política do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas- ONU e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE (BRASIL, 2018), todos de reconhecida hegemonia no cenário das políticas públicas brasileiras, portanto, com inegável peso sobre as reformas educacionais em processo, até presentemente. Nesse contexto, é pertinente que se indague se o atendimento a essa agenda (global e internacional) tem o objetivo de contribuir com a escola, a aprendizagem, o trabalho do professor e de sujeitos para uma prática social emancipatória dado os interesses notadamente privatistas que a norteiam em consonância com os imperativos do capitalismo mundial.

Logo, as propaladas orientações da BNCC às necessidades reais da escola e a pretendida incorporação às práticas pedagógicas devem ser pontos de reflexão sob pena de as orientações desse aparato curricular contribuírem para a implementação do projeto técnico e neoliberal na educação. Contudo, este cenário abriga formas de resistências pelos docentes das escolas públicas, como se observa na fala da professora do 2º ano da escola pesquisada, a seguir:

Um dos principais desafios que eu considero, é no tratamento da BNCC, é associar tudo o que nós temos nesse documento com a prática diária, com as nossas vivências escolares. Porque no nosso dia-a-dia a gente se depara com muitas dificuldades, é, falta, nos falta muito suporte pedagógico, material, às vezes até mesmo profissionais que deveriam nos dar esse suporte. Então esse desafio é o desafio que nós enfrentamos no dia-a-dia com relação a essa BNCC, é justamente associar o que é essa teoria da BNCC nos traz, com as nossas práticas pedagógicas. Mas é importante destacar também que nas práticas pedagógicas, nem sempre nós vamos poder trabalhar de forma tal qual determina a BNCC. Porque nós sabemos que nós temos realidade escolares distintas umas das outras, comunidades distintas muito umas

das outras. Então, é, dependendo da realidade onde nós trabalhamos é necessário fazer as adaptações, elas são necessárias. Isso significa dizer que está fugindo o que determina a BNCC, é o que ocorre, é que a gente precisa fazer as adaptações conforme a realidade de nossos alunos, até onde eu posso ir, ou o que eu posso ir além, vai depender muito do fato da realidade de nossa comunidade escolar. (P2)

As realidades escolares, que são distintas umas das outras, como acentua a Professora, colocam a BNCC em um patamar de árdua tarefa pedagógica. A questão da adaptação às determinações e orientações da BNCC aos contextos escolares é um aspecto importante, pois a lei, qualquer que seja e por melhor ou pior que pareça ser, quando aplicada, sofre os condicionamentos da realidade e do contexto em que está sendo implementada.

Conforme exposto, as dificuldades sentidas pela professora e, por suposto, pelos demais que compõem o espaço escolar, consistem em associar as orientações do documento à prática, na falta de suporte material e pedagógico. Evidentemente, contextos como este são preocupantes, sendo visível com maior frequência em escolas públicas brasileiras, dependendo, evidentemente, do caso particular em que se inserem. Assim, adaptações às prescrições da BNCC são realizadas a partir do entendimento do que seja a comunidade escolar, da situação vivenciada na escola por professores e alunos e do entendimento do aluno como sujeito central do processo de ensino e aprendizagem, que são condicionantes *sine qua non* para que se processe a implementação e (por que não?) se desenvolva o trabalho escolar para além da BNCC. Os efeitos da BNCC que perpassam do global ao local já são percebidos pelos professores, o que torna o professor sujeito ativo, transformador e político-social. Pois:

[...] a dimensão política é representada na ótica de uma opção pedagógica que propicia a relação entre o local e global, entre a parte e o todo, entre o indivíduo e o coletivo, e considera as interpelações entre o conhecimento escolar e contexto social mais amplo. (VEIGA; SILVA, 2018, p.52)

A implementação da Base se insere, assim, numa relação global x local se se considera esse processo no interior das determinações advindas de instâncias políticas hegemônicas em esfera mundial, como posto linhas atrás, e, como nos diz Macedo (2019, p. 44), da parte do “poder público e das burocracias de Estado, o protagonismo tem sido das secretarias de educação e de seus coletivos – Consed e Undime.”

Outra questão levantada no processo de implementação, à época da realização da pesquisa, refere-se à seleção que os professores fazem na BNCC, como segue: “Mas é importante destacar também que nas práticas pedagógicas, nem sempre nós vamos poder trabalhar de forma tal qual determina a BNCC” (P2). Tal posicionamento revela que a própria diversidade identitária da escola e dos profissionais, a cultura organizacional e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola farão com que a BNCC sofra adaptações curriculares, procedimentais e atitudinais.

Pelo documento não se consegue visualizar as estratégias que serão utilizadas para que a BNCC seja de fato um documento orientador e que venha contribuir para as reais especificidades de cada escola. O Regime de Colaboração Interfederativo (BRASIL, 2018, p. 20) é citado no próprio documento da BNCC como uma estratégia de implementação; porém, para a garantia do ensino e da aprendizagem, o Regime de Colaboração deve ser encarado como pacto, levando em conta também as reivindicações das escolas. Sem o atendimento a estas condições, o discurso será evasivo, postergando o que há de essencial naquilo que a pedagogia deve garantir: o ensino de qualidade, espaço de aprendizagem interativa, prática pedagógica emancipadora, diversidade cultural e harmonia no trabalho pedagógico.

Dificuldades sinalizadas pelos professores somam-se à elaboração do Projeto “Político”³ Pedagógico (PPP) da escola, bem

³ Dá-se ênfase ao político pelo entendimento que o PPP é um documento e um dispositivo de materialização político, bem como um meio de organização de resistências aos atravessamentos horizontais das políticas curriculares que deslegitimam a autonomia das escolas e dos seus profissionais. Portanto, adotou-se neste trabalho o PPP como um dispositivo Político, tal como deve ser.

como ao planejamento, com reflexos na prática da sala de aula. A professora do terceiro ano pondera que:

[...] a Base é uma Orientação, é um documento que vem orientar as escolas pra dialogar o seu Projeto Político Pedagógico, que essa pra mim vai ser a grande dificuldade que nós vamos ter futuramente, nós teremos que ter, né? Fazer que as orientações dessa Base possam refletir lá na sala de aula, desde o projeto, desde as reuniões, dentro da sala de aula. E esse Projeto Político Pedagógico, depois alcançar o plano de aula do professor. Como? Esse é um grande desafio para mim, e acho que para grande a maioria de quem tá dentro da sala de aula, dentro das escolas na Educação. Fazer essa transformação completa dos planos e dos projetos, tá? (P3).

O desafio exposto pela professora passa pela construção do PPP da escola, mais precisamente, pela relação desse projeto com a Base, entendida esta como diretriz orientadora daquele. Essa trama de relações requer, pois, um suporte a sustentar as ações cotidianas na escola e “isso implica dizer que a construção coletiva do PPP requer a formação continuada dos profissionais responsáveis por sua concepção e concretização” (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 89-90). O PPP, a formação e o planejamento colaborativo e participativo visam à construção da autonomia profissional e maior dinamismo com as orientações da BNCC, como sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e da identidade escolar, pois estas ações evitam a fragmentação e os processos alienantes do trabalho docente.

Como se vê, a professora explicita que o PPP e o planejamento escolar devem se refletir na sala de aula e aponta em sua fala a necessária base formativa para levar adiante a implementação das orientações prescritas na BNCC. Sintonizados com esta percepção, Soares e Fernandes (2018) nos dizem que “o trabalho de formação continuada não chega a produzir efeitos pedagógicos nas aulas, uma vez que não é avaliado discutido e replanejado, coletivamente” (p. 62). Para que a formação continuada garanta a aprendizagem dos estudantes e o constante desenvolvimento profissional dos docentes,

esses eixos interrelacionados apontados pela professora são de extrema importância para o desenvolvimento da escola e dos sujeitos que a compõem.

Convém, portanto, observar que no contexto de implementação de orientações curriculares, a partir da análise sobre o ciclo de políticas do qual o PPP é um componente que expressa as relações políticas das escolas e do qual o planejamento é um integrante, as práticas dos profissionais da educação se constituem como dispositivos relevantes a favor da emancipação ou da reprodução social. Estes dispositivos chegam às escolas e são interpretados e realocados pelos seus profissionais, pela cultura organizacional e pelos condicionantes escolares vivenciados diariamente. Concorde-se com Mainardes (2006), consoante concepções de Ball (2001), ao compreender que os professores interpretam e reinterpretem as políticas educacionais, quando afirma ser esta uma arena que favorece a formulação e implementação curricular.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53)

Aquilo que os professores consideram como necessário à formação é o elo fundamental para o tratamento da BNCC, pois não lhes basta apenas conhecer, formar-se, como usualmente se diz: a continuidade do estudo é importante. Formação e estudo, que passam pelo coletivo e pela colaboração dos pares no tratamento da BNCC é um aspecto destacado pelos professores como indispensável. Observe-se isso nas considerações do professor do quarto ano, ao expressar que:

[...] realmente, a gente precisa de uma formação mais voltada para o recurso, mais voltada para aplicação de fato do que ela exige. O que falta mesmo além dessas formações, como eu disse, além dos recursos

também, falta é o corpo da escola num todo funcionar. (P4)

Nessa concepção, que vê o funcionamento da escola como um todo integrado e orgânico, é interessante a consideração levantada pelo professor de que a falta de recursos materiais e pedagógicos exigidos na própria formação continuada inviabiliza um melhor funcionamento do ensino e da implementação da BNCC. A formação que trate especificamente da BNCC aliada ao trabalho pedagógico é a ressalva mais urgente colocada pelos professores da escola, campo deste estudo. A reflexão que ora se faz, tomando por base o que se vem discutindo, consiste no entendimento de que além de uma formação que trate a BNCC e a sua implementação, suprir a escola de recursos materiais e pedagógicos é, certamente, outro fator importante para o desenvolvimento do trabalho dos professores no espaço escolar.

Também para a professora do primeiro ano a necessidade é tão urgente, que uma formação específica voltada ao tratamento da BNCC é tida como fundamental:

Eu acredito que um curso mesmo promovido pela rede, só de BNCC. Eu acredito que um curso mesmo efetivo, de longas horas, que pudesse dar pra rede toda, rede pública, né? Dar pro professor, para que ele tenha assim esse conhecimento mais a fundo, que se aproprie mais da BNCC, não algo assim só superficial, entendeu? Mas, algo que seja efetivo de verdade. Eu sinto falta disso. (P1)

Em sintonia com esse mesmo sentido e ressaltando a prática pedagógica e a aprendizagem, a professora do terceiro ano relata:

Eu acho que o grande passo é fazer um estudo mesmo, para eu ter um entendimento, não teórico, mas prático também. Trazer um pouco da prática dentro desses estudos, pra mim é fundamental, porque eu não tenho essa visão, o fazer, a teoria, o fazer pedagógico que eleva, que traz melhoria desse aprendizado. (P3)

Nessa fala são destacadas a sistematização, a seriedade e o tempo com a formação continuada, bem como a relação entre a teoria e a prática no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Todavia, um cuidado é imperioso: evitar a retirada da autonomia do professor, dado que essa ausência aliena e contribui para a desprofissionalização docente, pois a inflexibilidade com as práticas educativas, tomando modelos prontos e simplificados tornam o planejamento mero *script* e o professor um prático executor de receitas prontas.

O professor é aquele que comanda sua prática pedagógica, desde o planejamento à execução de atividades, tendo por base o diagnóstico dos seus alunos e avaliação do processo de trabalho, entre outros requisitos, para enfim desenvolver atividades que contemplem a diversidade de sua sala de aula. A teoria nesse sentido é aliada do trabalho pedagógico; em outros termos, a prática segue orientada pela reflexão dos estudos que realiza. Nessa perspectiva, a formação continuada é teoria e prática, que se reflete na aprendizagem dos alunos, quando o professor nutre por essa relação (teoria e prática) uma possibilidade significativa para seu desenvolvimento profissional.

Contudo, há que se atentar, como há pouco aludido, para o perigo dos "pacotes, receitas e *scripts*" prontos a conduzir o trabalho pedagógico, o que poderá redundar em alienação profissional:

Porque se a política se ocupar de definir por decreto, por exemplo, como se ensina uma disciplina ou que método deve ser aplicado para resolver tal ou qual problema, estaríamos diante de uma situação de alto risco de desprofissionalização. (TEDESCO apud ANDRÉ, 2009 p. 249)

Parte-se, pois, do entendimento de que o professor é um profissional autônomo, intelectual com experiências, dotado de conhecimentos e potencial transformador social, que reconhece as reais necessidades do seu trabalho, bem como as limitações de sua prática. Por esse entendimento, tem-se a formação como uma necessidade, mas uma necessidade a ser suprida na nossa sociedade

com a efetiva participação do Estado, como um compromisso deste ente federado, garantindo formação aos professores empenhados no desenvolvimento da Educação pública. A formação é, por certo, um mecanismo inacabado de desenvolvimento profissional, de apropriação dos saberes e dos conhecimentos inerentes às práticas educativas, portanto:

Em outras palavras, não definir os programas de formação de professores como parte de uma contraesfera pública ampliada, que poderia operar de algum modo coordenado para educar intelectuais dispostos a desempenhar um papel central na grande luta pela democracia e pela justiça social. (GIROUX; MC LAREN, 2013, p. 148)

Os autores referem-se a uma formação não aliada aos interesses corporativistas do Estado burguês, mas reconhecendo a necessária participação da esfera pública no processo formativo que ocorre no interior de relações assimétricas de poder.

Sob tais relações, a formação de professores pode ser compreendida muitas vezes como meio de certificação ou, então, em uma perspectiva meramente técnica. Tal concepção unilateral retira da formação o seu efetivo lugar como processo de aprendizagem mútua, que garante à escola espaço de aprendizagem a todos os seus sujeitos, compreendendo professores e estudantes como eternos aprendentes. Assim, o professor não é um mero propositor de conteúdo. Ele é sujeito que forma para as lutas em prol da cidadania, do direito e da igualdade de oportunidades, enfim. A formação profissional docente desempenha, pois, papel central na reflexão do professor sobre o que implementar, como e para quem.

Ao expor as percepções e considerações dos professores sobre a BNCC e perspectivas do processo de implementação, o trabalho sobre os saberes é percebido como aquele “que carrega as marcas dos seres humanos”, desses profissionais que possuem saberes “plurais e heterogêneos”, saberes “personalizados e situados” e “temporais” (TARDIFF, 2000). Tratando os saberes sob uma perspectiva não da transposição de conhecimentos restritamente universitários, mas de ordem da prática do trabalho docente,

entende-se que é com a atividade desenvolvida, com a experiência de trabalho em interação com os outros, da vivência individual e coletiva que se adquirem as formas de interpretar, conhecer e atuar sobre as coisas.

O professor é um profissional que possui um “saber e um saber fazer” (GIDDENS, 1987), dotado de múltiplos aspectos, como há pouco indicado. À luz desse entendimento, tem-se que os professores merecem ser valorizados, respeitados, ouvidos, o que conduziu a pesquisa a abrir-se para a escuta crítica e reflexiva sobre o que percebem e vivenciam no tratamento e implementação da BNCC. Logo, a formação continuada constituiu-se um elemento indispensável, apontado pelos professores, tanto para a resistência à horizontalidade curricular, à suposta neutralidade dos conhecimentos, como para a compreensão da política de um conhecimento oficial preconizada no discurso da BNCC.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os documentos cedidos pela escola constituíram fontes primordiais para os achados da pesquisa e para entender a dinâmica da implementação da BNCC na escola pesquisada. A chegada da BNCC trouxe duas rotas de formações: uma, ofertada pela Secretaria de Educação; outra, ofertada pela própria organização escolar. É nesta última que a pesquisa se deteve e encontrou elementos concretos para análise, em conformidade aos objetivos propostos.

A formação continuada em serviço é aquela organizada e ofertada pela coordenação e gestão escolar. Os temas tratados neste tipo de formação geralmente são oriundos de um diagnóstico ou necessidade apresentada pelos profissionais da escola ou eventualidades de caráter urgente que merecem atenção. Portanto, neste sentido, a BNCC foi tratada transversalmente na maioria das formações continuadas realizadas na escola para que viesse subsidiar os planejamentos e as práticas dos professores.

As fontes documentais a que se teve acesso, cedidos pela escola, consistiram no Plano de Formação Continuada 2019, com

algumas ementas de formação, e o Plano de Formação 2020⁴. Este, devido aos acontecimentos relacionados à suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia da COVID-19, sofreu alterações em decorrência das adaptações pedagógicas características do ensino remoto.

A seguir, os documentos cedidos pela escola para o ano de 2019:

- Proposta de Formação Continuada para o Ano Letivo de 2019, que descreve brevemente a importância da formação continuada de professores e seis temáticas de formações, assim sugeridas: Diário Eletrônico SISLAME⁵; Sistemática de Avaliação; BNCC: inovações curriculares para o Ensino Fundamental; Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Saúde e Qualidade de Vida no Ambiente escolar.

Os documentos de formação do ano de 2020 consistiram em:

- Calendário de Formação Continuada de 2020
- Pauta da Jornada Pedagógica, com o anexo das atividades distribuídas nos dias da jornada;
- Plano de Formação 2020, com justificativa, objetivos e conteúdo de formação.

Além desses documentos, merecem atenção os dados fornecidos a partir das entrevistas com os docentes da escola que conferiram à formação continuada a condição de elemento central na implementação da BNCC e ao planejamento como elemento didático pedagógico a esta implementação, já que este reflete diretamente na prática pedagógica do professor.

Quanto aos documentos cedidos pela escola, apesar de considerados importantes em sua totalidade, foram analisados a

⁴ As formações continuadas de 2020, segundo critérios de análise da pesquisa, foram descartadas, pois não contemplavam aspectos significativos e consistentes relacionados à BNCC, dado que essas formações foram prejudicadas devido ao estado de calamidade de saúde pública e sanitária do COVID-19, que afetou, sobremaneira, o *locus* escolar e em boa parte a aferição de dados.

⁵ Trata-se do diário eletrônico dos professores municipais. A sigla significa Sistema para Administração e Controle Escolar.

partir da intencionalidade das categorias deste trabalho: BNCC, formação continuada de professores e tecnologias digitais, tendo sido priorizados os planos de formação e de ensino de 2019 e 2020. Esses documentos revelam que a BNCC, em processo de implementação na escola, configurava-se como pauta do planejamento e das formações continuadas ofertadas na escola. Observe-se que as formações continuadas realizadas em 2019 acabaram por produzir efeitos na prática docente, ressignificando-a à luz das orientações curriculares, embora parcialmente.

As formações do ano de 2020, notoriamente prejudicadas devido à pandemia da Corona Vírus, sofreram alterações e, em decorrência, o calendário se manteve em constante reformulação, afetando a rotina pedagógica do corpo docente, as necessidades sentidas a partir das aulas remotas, agravadas pelo distanciamento social ocasionado pela referida crise sanitária. Optou-se, portanto, em não abordar analiticamente o calendário de formações para o ano letivo de 2020, restringindo-se a uma leitura do remanejamento realizado, como se poderá ver no item correspondente.

É interessante observar que o documento do ano de 2019 comporta uma justificativa que explicita a formação continuada ou permanente como uma formação que “tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum para recompor o equilíbrio entre os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.” (IMBERNÓN, 2011, p. 61). Esta concepção fundamenta, na percepção dos que fazem a escola, as temáticas propostas, a fim de enfrentar os desafios vividos pelos professores. Assim, as propostas para as formações surgem a partir das necessidades observadas no cotidiano da escola, podendo ser redimensionadas ou ampliadas se as circunstâncias assim o exigirem. Essas temáticas, que comportam uma parte teórica e outra prática, importantes aliadas às formações continuadas, propõem, em suma, o enfrentamento dos desafios cotidianos e da complexidade do processo de ensino e aprendizagem.

Com base nessa concepção, dentre as formações de 2019 expostas no quadro a seguir, destacam-se: “*BNCC: inovações*

curriculares para Ensino Fundamental” e a formação “Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias”.

Figura 1: Quadro dos Temas de Formação Continuada 2019

TEMAS FORMATIVOS	RESPONSÁVEL	PÚBLICO ALVO
Diário Eletrônico (SISLAME)	Equipe de Tecnologia da Informação da SEMED	Equipe Docente
Sistemática de Avaliação	Equipe do Núcleo de Avaliação da SEMED	Equipe Docente
BNCC: inovações curriculares para o Ensino Fundamental	Gestão e Coordenação Pedagógica	Equipe Docente
Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias	Coordenação Pedagógica	Equipe Docente
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Profª Solange Eli Santos Antonioletti	Equipe Docente e Funcionários
Saúde e Qualidade de Vida no Ambiente Escolar	Profissionais do Posto de Saúde do Quebra Pote	Equipe Docente, Funcionários, Pais e Alunos

FONTE: Unidade de Educação Básica, 2019

O título da formação sobre a BNCC indica ser este discurso prescritivo percebido como inovação curricular para o Ensino Fundamental, o que induz à compreensão de que as intenções dos formadores tenham sido as de expor, por meio dessa formação, as mudanças propostas pela BNCC. Esta pauta de formação demonstra a preocupação da gestão e da coordenação da escola com o corpo docente, no intento de que os professores viessem assimilar o novo discurso teórico e prático produzido por aquela prescrição curricular, fruto de um conhecimento tido de âmbito nacional.

A formação em *Competências de Leitura e Escrita: desafios e estratégias* denota a percepção dos desafios e as possibilidades que o trabalho pedagógico com as competências demanda ao trabalho do professor. Logo, infere-se que esta formação teve por objetivo expor os desafios trazidos à alfabetização nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, como tenha instigado as possibilidades do trabalho pedagógico para desenvolver a competência da língua escrita através

da BNCC. Pela multiplicidade de temas abordados nas formações de 2019 tem-se, com base em Soares e Fernandes, que:

O desenvolvimento dessas ações de formação continuada na escola que envolva o levantamento de situações-problemas para estudos e planejamentos coletivos [...] trabalhados realizados na e pela escola corrobora os processos de reflexão crítica da prática pedagógica dos professores, em contraposição aos processos alienantes de fragmentação do trabalho pedagógico do docente. (2018, p 91)

A coordenação pedagógica da escola ressaltou na entrevista a opinião dos professores quanto aos instrumentos prévios que compõem as formações continuadas em serviço, pondo em destaque a relevância de os temas partirem das situações-problema que os docentes vivenciam no cotidiano das salas de aula. Por fim, que as formações pudessem alicerçar pedagógica e criticamente a prática docente e dotassem os professores de instrumentos de modo a preveni-los dos riscos da alienação, irmanada à desprofissionalização, elementos indesejáveis que podem ser atraídos ao trabalho pedagógico.

A coordenação pedagógica pode representar o meio pelo qual os profissionais da educação possam consolidar suas aprendizagens, pois possibilita a construção coletiva, em contraposição a um trabalho fragmentado, individualizado, descontextualizado e que reproduza a exclusão social de professores e, conseqüentemente, dos estudantes do ensino fundamental. (SOARES; FERNANDES, 2018, p. 93)

A dialética entre professores, coordenadores e as formações de interesse do corpo docente garantem processos de trabalho colaborativo e o fortalecimento das ações sobre as implementações das políticas curriculares, conforme os parâmetros discutidos e estabelecidos pela equipe pedagógica. Nessa perspectiva, quando as novidades políticas e curriculares chegam nas escolas encontram um corpo docente e um território empoderado e seguro de suas práticas,

que não deixa arrastar-se às marcas ideológicas contrárias à cultura e organização escolar estabelecidas.

Como exposto há pouco, as formações planejadas para o ano de 2020 foram remanejadas devido à pandemia da COVID-19, o que acarretou o descarte de parte da análise dos dados referentes ao desenvolvimento dessas ações. O remanejamento das formações levou-as a serem realizadas ao final do ano de 2020 por meio de um *blog* construído como espaço de escuta e de escrita dos professores sobre a BNCC, como se verá adiante. Contudo, faz-se breve exposição do cronograma, da forma como estava disposto no início do ano letivo de 2020, considerando que as ações desenvolvidas ao final desse ano e realizadas com o apoio daquela ferramenta digital - o *blog*, acima referido, foram replanejadas como continuidade às anteriormente previstas.

O planejamento das formações continuadas previstas para o ano letivo de 2020, totalizariam 60 horas distribuídas nas seguintes temáticas:

- Jornada Pedagógica 2020 - Avaliação e Planejamento: ações necessárias para a organização do trabalho escolar, a única desenvolvida de forma presencial, de 18 a 21 de fevereiro, perfazendo 12 horas

As demais, previstas a ocorrer de março a novembro de 2020, foram retidas por força da crise sanitária, como mencionado:

- Projetos Didáticos: definindo estratégias metodológicas para desenvolver habilidades de leitura, escrita e produção textual
- Recursos Pedagógicos para Alfabetizar (oficinas/workshop)
- Projeto Político Pedagógico: construindo a identidade da escola,
- Avaliação da aprendizagem: analisando resultados e projetando metas,
- Competências de leitura e escrita: desafios e estratégias
- Oficina de Jogos Matemáticos

- Projeto Político Pedagógico: construindo a identidade da escola, (parte 2),

Como se percebe, o Projeto Político Pedagógico constituiria pauta de formação e de atualização na escola, o que conduziu a que se refletisse se a atualização da sua proposta pedagógica se alinharia à perspectiva curricular da BNCC, pois esta proposta de caráter prescritivo e unificador (2018) preconiza que:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (p. 15)

Pode-se inferir que o foco sobre a atualização curricular alinhada à BNCC vá além de uma orientação das políticas curriculares, pois envolve, sobretudo, um movimento possível realizado pelas escolas. Prova disso é que a escola, na pesquisa realizada, continua avançando em suas formações sobre o ensino referentes às competências, conforme visto no interesse de formação sobre a temática: *Competências de leitura e escrita: desafios e estratégias*, tendo como público-alvo a equipe docente. Ou seja, neste cenário, as críticas sobre a BNCC passam agora para o plano da possibilidade e das reorganizações e adaptações que as escolas devem realizar sobre esse documento de orientação curricular.

As formações devem ser instituídas não apenas por necessidade, mas por intencionalidade política, “a fim de fortalecer a ação coletiva e participativa com base em novos referenciais teóricos que fundamentam os atos do currículo, colocando-o em ação no espaço concreto da escola e da sala de aula” (VEIGA; SILVA, 2018, p. 53). Em conformidade a este pensamento, o que se está querendo dizer é que as temáticas das formações continuadas que se refletem na qualidade das aulas e, portanto, do ensino devem ser concebidas com base em referenciais que priorizem a escola como espaço democrático e plural. Isso porque “a escola que reflete o que

pretende, do ponto de vista político e pedagógico, enfrenta o desafio da inovação, tanto na forma como a escola se organiza quanto na gestão que é exercida" (*ibid.*, p. 52).

Pelo exposto, um ponto a merecer destaque refere-se à posição dos docentes, quando da realização das entrevistas, ao conferir à formação continuada o status de elemento central na implementação da BNCC na escola pesquisada. Como tangenciado, alinhado à formação, o planejamento também se destaca como elemento didático pedagógico a esta implementação, à medida em que se reflete diretamente na prática pedagógica do professor.

Porém, uma ressalva deve ser feita sobre o critério da formação continuada na perspectiva da competência digital docente. A partir da pesquisa realizada, pode-se afirmar que as políticas de formação de professores postergam o desenvolvimento de habilidades digitais, hoje tão essenciais para o cotidiano pedagógico. Mediante o contexto, que se instala desde o início da pandemia, esta necessidade tem se intensificado e demarcado a divisão entre professores inclusos e excluídos, os que possuem e os que não possuem habilidades docentes digitais.⁶

BNCC, TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O ano de 2020, contexto da pandemia da COVID-19, demandou das escolas e das instituições escolares o uso de novas habilidades digitais, até então de tímida presença nesses espaços educacionais. Tanto alunos como professores tiveram que sair do lugar comum e buscar novas habilidades de manipulação de aparelhos eletrônicos, *smartphones*, *tablets* e computadores. Foi e é uma realidade a que os professores das diversas partes do país tiveram que se adaptar, recorrendo a aulas remotas e *on-line*. Em tal realidade, ainda persistente, não seria possível limitar-se à mera

⁶ Sobre esse ponto de aquisição de habilidades docentes tecnológicas digitais, o *blog* dispõe de uma postagem provocante sobre este aspecto. Consultar em: < <https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/2020/12/aula-remotas-e-competencia-digital.html>>. Acesso: 14 dez. 2020.

manipulação de mensagens de texto e de áudio, visando à comunicação com os estudantes e suas famílias. Houve, à época da pesquisa, a necessidade real de gravar aulas, *hiperlinkar* sugestões de vídeos, sites, plataformas e conteúdos para agregarem interatividade às aulas.

Nesse contexto, tornou-se comum que as reuniões e a estimulação à aprendizagem ocorressem através do *google meet*, *zoom*, *teams*, e até chamadas de vídeos via *whatsapp*, bem como de outras plataformas e aplicativos semelhantes a estes. Em cena, entraram o PC e o celular; nesta trama, surge o professor impelido pelas circunstâncias a se ver despido de preconceitos contra as tecnologias digitais ante a necessidade de trabalhar em rede e conectado.

O *blog*, peça central na pesquisa origem deste artigo, teve o objetivo de proporcionar aos docentes espaço de escrita, onde pudessem manifestar suas experiências e saberes em torno das suas vivências ante a imperiosa implementação da BNCC. Esse espaço *on-line* e alternativo para a realidade da escola pesquisada foi considerado, face aos condicionamentos do momento, um ambiente que proporcionou autonomia e democracia aos participantes da pesquisa, ao oferecer-lhes a oportunidade de protagonizarem e suscitarem diálogos como espaço de interação social.

O ensino remoto, tido por muitos no ambiente educacional formal como uma alternativa de ensino e aprendizagem, encontra na BNCC respaldo legal na quinta das dez competências que “devem” ser desenvolvidas durante a Educação Básica.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

O que se pretendeu suscitar no diálogo em torno dos desafios advindos da competência e letramento digital docente consistiu em estimular a curiosidade quanto às habilidades tecnológicas na

Educação. Daí deriva o objetivo do *blog* de proporcionar um espaço democrático de socialização e compartilhamento de saberes, conhecimentos e experiências dos professores no tratamento da Base Nacional Comum Curricular- BNCC e, em tal dimensão e propósito o *blog* proporcionou (e proporciona) processos de escrita, autoria e autoformação na prática educativa dos docentes.

Neste sentido é que a relação do *blog*, competência digital, com foco no multiletramento, visualizou este recurso e a escrita realizada nele e por seu intermédio “como ferramenta de interconexão de habilidades digitais e metacognitivas, escrita complexa e reflexiva que permite ao leitor e ao internauta a conectividade com um amplo repertório digital”. (BORGES; NASCIMENTO, 2022, p. 104)

Logo, o *blog* é produto de um processo de formação e é formativo, pois leva em conta o professor como protagonista da sua formação, da ação e da sua escrita em um ambiente interativo que é. Esta nova abordagem também foi vista na pesquisa como estratégia de formação profissional, esperando-se que proporcionasse uma experiência importante para os docentes da escola pesquisada e que a partir desta experiência pudessem ser autores da sua história digital.

Esperou-se também que a escrita no *blog* os conduzisse a um tratamento crítico da BNCC, do processo formativo e autoral, bem como da reflexão sobre a prática docente, pois “o professor é um indivíduo ativo e sujeito dessa tecnologia já que ele é um dos agentes fomentadores naturais da prática pedagógica” (FAUSTIN; MOLIANI, 2013, p. 6). Assim, o *blog* comporta um vasto repertório de informação, interação, saberes e conhecimento.

Na sua origem e na sua acepção mais geral, um *weblog* é uma página na *Web* que se pressupõe ser actualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “*posts*” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para sites de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar. A estrutura natural

de um blog segue, portanto, uma linha cronológica ascendente. (GOMES, 2005, p. 311)

Entende-se, assim, que, especificamente para a Educação, os *blogs* podem se constituir uma ferramenta pedagógica tanto para o ensino como para a aprendizagem, já que envolve a participação interativa de alunos e professores. Possui, dessa maneira, um aspecto autoformativo:

Por ser uma ferramenta interativa, os blogs apresentam características técnicas que podem ser consideradas pedagógicas, embora não tenham sido criadas com este objetivo, que permitem alcançar o letramento digital. Como característica técnica, os blogs apresentam a possibilidade de publicação instantânea, em entradas cronologicamente inversas, permitindo a divulgação de textos, imagens, músicas, a capacidade de arquivamento de mensagens anteriores, disponível ao leitor, além de hiperlinks, que tanto podem complementar o assunto em debate, quanto relacionar um blog a outros. (FRANCO, 2015, p. 311)

A preocupação dos docentes pela implementação da BNCC, bem como pelo então suposto esvaziamento da dimensão crítica dessa diretriz curricular fez com que o *blog* tenha sido utilizado com a pretensão de garantir um espaço de discussão entre os docentes. O *blog* teve (e tem), de fato, a finalidade de proporcionar aos docentes um espaço onde pudessem tecer suas críticas e relatos de experiência sobre esse documento prescritivo, mediante a atividade exercida como educadores. Proporcionar a escrita aos professores sobre tema tão sensível, como é o processo de implementação da BNCC, tem uma intencionalidade.

A escrita como recurso formativo, especialmente quando faz do processo de formação continuada e de autoformação momento para valorizar o pensamento e a experiência docente do professor, estimula a autoria. Entretanto, sustentamos que o processo de escrita e autoria precisa estar situado

em um contexto de ação e reflexão, voltado à socialização, para que possa desencadear novas reflexões e atividades coletivas no espaço em que a prática docente é produzida. (NORNBER; SILVA, 2014, p. 199)

Ou seja, a escrita do *blog* como peça fundamental de alimento do ambiente virtual consiste em proporcionar momentos formativos, reflexivos e de autoria. Logo, está-se falando de um processo de autonomia dos professores, pois acredita-se no controle ideológico que tem sido amplamente cerceador à profissionalização e ao desenvolvimento do trabalho docente por meio de políticas educacionais de cunho neoliberal, como a que está em voga. A discussão sobre autonomia de cunho crítico é tomada no trabalho docente, a partir de então, para demonstrar como professores são em potencial sujeitos sociais em que se formam resistências e não desistem do ato de educar.

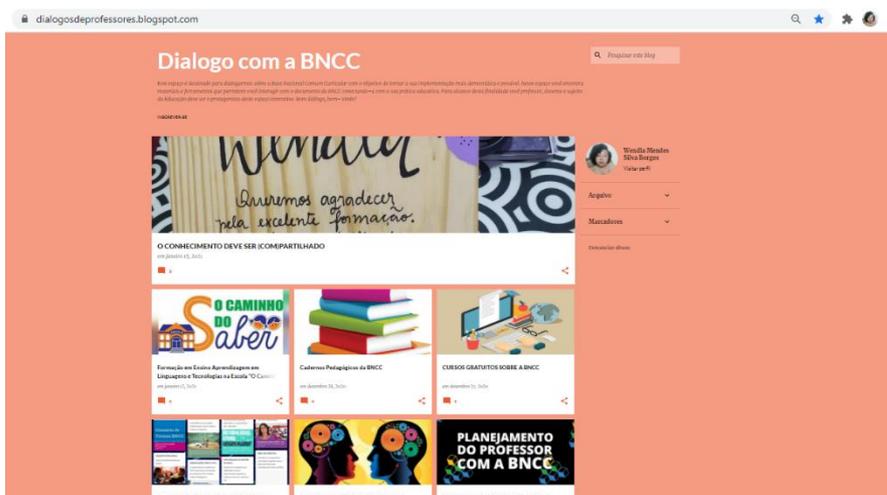
Não é pretensão deste trabalho afirmar o utilitarismo e competitividade profissional, mas a convicção de que a verdadeira autonomia prevê o desenvolvimento dos professores e das escolas resultado de um processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com autonomia social (CONTRERAS, 2002).

Pensar o *blog* como produto educacional potencializou a criação de uma ferramenta de contribuições riquíssimas, como referido; porém pensar os meios de alimentá-lo requereu um determinado tempo, para traçar os objetivos e as metodologias que seriam abordadas no ambiente virtual. Por meio das leituras sobre as contribuições das Novas Tecnologias da Informação, pôde-se traçar um plano objetivo que relacionou aspectos formativos e autônomos para a escrita docente com repertórios digitais que discutem a BNCC.

Na imagem a seguir, vê-se o *blog* construído⁷.

⁷ Pode ser consultado através do endereço: <https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/>. Acessado em: 30 set. 2020.

Figura 2: Apresentação do Blog



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, o *blog* foi construído, ganhou forma e texto, pautado em uma linguagem objetiva e acessível. A pesquisa prosseguiu, os professores foram ouvidos e, nesse percurso formativo, alguns de seus anseios contemplados através de 11 postagens de temáticas que abordaram, entre outras, o *blog* como ferramenta digital e, primordialmente, a implementação da BNCC. As temáticas são a seguir sinteticamente elencadas:

- O que é a BNCC? Apresentação inicial sobre o objetivo do blog, apresentação da autora e contextualização da pesquisa (Dez/2019)
- O que você gostaria de conhecer na BNCC e que fosse tratado na formação? Trata-se de uma publicação discutida na escola pesquisada no dia da formação pedagógica, com o objetivo de apresentar o blog aos professores e saber o que estes esperavam desse instrumento virtual
- Professor protagonista. Postagem sobre os contornos que o blog teria a partir dos objetivos, definidos nesse dia.
- Aulas remotas e competência digital docente. Post escrito que abordou a necessidade de habilidades digitais e de

competências tecnológicas docentes no contexto da pandemia da COVID-19

- A BNCC e o planejamento educacional. Aborda dois sites que dispõem de ferramentas que filtram aspectos práticos metodológicos das competências da BNCC específicas por etapa, ano e disciplina do ensino
- Coordenação escolar e a BNCC: relato de experiência. Trata sobre as ações de implementação dessa prescrição curricular na escola de acordo com a atividade e visão da coordenadora escolar
- Documentos de implementação da BNCC. Documentos disponibilizados pela escola sobre planejamento anual, quinzenal e semanal para serem dispostos no blog, o que comprova que os elementos conceituais da BNCC constam no planejamento educacional da escola.
- Relato de experiência 2: com a palavra, a professora. Esta postagem demonstra o segundo relato de experiência de uma professora da escola que leciona no terceiro ano do Ensino Fundamental.
- BNCC na prática: matérias disponíveis no padlet.⁸ Durante a formação, foi disponibilizado no blog o link de um espaço criado no padlet que compila os sites, os documentos que foram pesquisados como fonte de materiais, recursos e ferramentas encontradas na internet que discutem e permitem a implementação da BNCC.
- Cursos gratuitos sobre a BNCC. Consiste em uma postagem específica e a mais visitada do blog, dado que exhibe duas plataformas, o AVAMEC e a Nova Escola, que dispõem de cursos gratuitos sobre a BNCC.
- Cadernos pedagógicos da BNCC. Descrevem os diversos materiais sobre as diversas áreas do conhecimento,

⁸ *Padlet* é um software de produtividade de organização pessoal e coletiva, que permite acesso e compartilhamento. É um quadro virtual *on-line* dinâmico e interativo que permite guardar e compartilhar conteúdo. O *padlet*- BNCC na prática- referido nesta publicação, pode ser consultado em: <https://padlet.com/wendlamendes/Bookmarks>. Acesso em: 06 jan. 2021.

produzidos em Mato Grosso em parceria com o Estado, a Undime, dentre outros órgãos competentes envolvidos com essa política curricular.

Estes posts que têm processos de escritas e recursos digitais, demandaram esforço de pesquisa na rede, curiosidade informacional para explorar as ferramentas e o universo de portais da internet. Prima-se que este produto seja um meio de os docentes, as escolas, as instituições educacionais sentirem-se atraídas e contempladas na abordagem das prescrições curriculares da BNCC e seus efeitos na educação escolar. Chama atenção um aspecto importante e objetivo do *blog* – a escrita colaborativa – como uma abordagem que pretendeu atribuir ao professor desenvolver a autoria e a autonomia docente no processo de escrita nessa ferramenta digital, no espaço da escola pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de autoria de professores sobre o relato das próprias experiências relacionadas à implementação da BNCC em uma escola, espaço do trabalho que realizam, revela-se como um processo de autonomia, na medida em que os professores são sujeitos que se reinventam criativamente e possuem um saber-fazer próprio da sua atividade profissional, embora nem sempre reconhecidos.

Neste sentido, as tecnologias digitais vão ao encontro dessa característica profissional, ao derrubar barreiras e permitir que o professor (re)crie criativamente possibilidades metodológicas de ensino e de aprendizagem. A coletividade, as discussões em grupo, teóricas e sistematizadas, possuem o efeito de tornar o ambiente virtual um ambiente de aprendizagem polivalente. As formações continuadas na escola caminharam no sentido de garantir aos professores o acesso às orientações da BNCC, sendo o *blog* o complemento para a ação que já existia no cotidiano escolar.

As formações continuadas são um importante dispositivo para a profissionalização docente, mormente nos dias atuais marcados por reformas a incidir em aspectos cruciais na educação

escolar; neste específico caso, a implementação em âmbito nacional de um currículo construído sob um enfoque centralizador e homogeneizador, propalado como eficaz para conferir qualidade à educação. Tais reformas, em franca expansão a partir da década de 1990 do século XX, de caráter economicista e de cunho neoliberal, enxergam a Educação como um setor estratégico para a difusão e consolidação de uma concepção hegemônica, que vê o mercado como a matriz condutora da vida de todas as pessoas nas sociedades capitalistas.

As formações continuadas em serviço para os profissionais da escola, voltadas para o conhecimento mais preciso da realidade, no caso específico, a implementação da BNCC, produziram efeitos positivos nas práticas desses profissionais. Logo, o que se observa pela pesquisa desenvolvida é que a formação continuada de professores contribuiu para a atualização do conhecimento e para ações mais efetivas relativas a novos encaminhamentos das políticas educacionais.

O *blog* como produto educacional em rede, que veio suprir a necessidade de um ensino remoto imposto pela pandemia, ainda permanece à disposição para consultas e é uma ferramenta que continua acessível, no intuito de contribuir para alavancar o trabalho dos profissionais da Educação Básica do Brasil.⁹ Assim, no pós-pesquisa, o *blog* deixa de ser pertencente a um grupo minoritário de pessoas e passa a ser acessível ao mundo, contribuindo, sobremaneira, para as discussões com o currículo crítico e a educação emancipatória, para a pluralidade e para a cidadania social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa e formação de professores: contribuição para a prática docente. In: PINHO, Sheila Z. (org). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

⁹ O *blog* pode ser consultado em: <https://dialogosdeprofessores.blogspot.com/>. Consultado em out. 2022.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2001.

BORGES, W.; NASCIMENTO, I. O *blog* como produto técnico tecnológico que auxilia na implementação da BNCC. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 99-113, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. REIS, M.; ZENARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2019.

FAUSTIN, S. H; MOLIANI, M. M. Uso do blog na educação. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE.* v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_soeli_henrique_faustin.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

FRANCO, M. de F. **Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa.** Trabalho apresentado ao 16º Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. UFJF, 2015.

GIDDENS, A. **La constitution de la Sociétés:** éléments de la théorie de la structuration. Paris: Presses Universitaires de France, 1987.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação de professores como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultura. *In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade.* São Paulo, SP: Cortez, 2013.

GOMES, M. J. **Blogs**: um recurso e uma estratégia pedagógica. Trabalho apresentado ao 7º Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05. Leiria, Portugal, 16-18 novembro de 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019.

NORNBERG, M; SILVA, G. F. Processo de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR Brasil, n. 54, p. 185-202, out/dez. 2014.

SOARES, E. R. M.; FERNANDES, R. C. de A. Trabalho pedagógico colaborativo no ensino fundamental. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (orgs). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. São Paulo: Papyrus, 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais de 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**, n. 13, jan./abr. 2000.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Ensino fundamental: gestão democrática, projeto-político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da. (orgs). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. São Paulo: Papyrus, 2018.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Dezembro/2022*.

Corpos e diversidade na formação docente continuada: possibilidades em tempos sombrios

Sirlene Mota Pinheiro da Silva¹

Zeila Sousa de Albuquerque²

Diomar das Graças Motta³

RESUMO

Entende-se que a formação para a docência envolve práticas curriculares com aspectos voltados aos gêneros e às sexualidades, ainda que tais questões se configurem como tabus e sofram diferentes ataques pelo atual poder público. Daí este artigo visa discutir aspectos voltados para a formação docente e continuada, bem como nas práticas curriculares, destacando-se um caminho possível, em tempos sombrios, com as contribuições do curso Corpos e Diversidade na Educação, oferecido pela Universidade Federal do Maranhão. Apresentam-se alguns dos pressupostos da formação docente no país, como forma de tentar compreender a complexidade existente no exercício da atividade em sala de aula em relação aos gêneros e às sexualidades, ressaltando-se que muitas/os professores e professoras carregam consigo inseguranças, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus, frutos de sua trajetória de vida, incluindo a educação sexual e a vivência da sexualidade que tiveram. Contudo, os processos de formação do/a profissional da educação devem visar ao desenvolvimento de uma prática pedagógica atrelada ao respeito às diferenças e à diversidade de gênero e sexual,

¹Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2481-4901>. E-mail: sirlene.mota@ufma.br

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutoranda em Educação – UFMA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1480-8919>. E-mail: prof.zeila@ifma.edu.br

³Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada (aposentada) e colaboradora do PPGE/UFMA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5842-9366>. E-mail: diomarmotta27@gmail.com

assinalando-se que essas questões precisam ser levadas em conta tanto nas práticas curriculares que fundamentam os projetos pedagógicos das escolas, quanto nos processos de construção das práticas dos/as professores/as no cotidiano escolar.

Palavras-chave: formação docente; prática curricular; gêneros; sexualidades.

Bodies and diversity in continuing teacher education: possibilities in dark times

ABSTRACT

It's understood that training for teaching involves curricular practices with aspects focused on genders and sexualities, despite being taboo and suffer different attacks by the public power. This article aims to discuss aspects related to teacher and continuing education, as well as curricular practices, pointing out a possible way, in dark times, with course contributions Bodies and Diversity in Education, offered by Federal University of Maranhão. Some assumptions of teacher training in the country are presented, as a way of trying to understand the complexity that exists in the exercise of classroom, in relation to genders and sexualities, emphasizing that many male e female teachers carry with them insecurities, doubts, ignorance, fears and taboo, fruits of your life trajectory, including sex education and the experience of sexuality they had. However, the training processes of the education professional should aim at the development of a pedagogical practice linked to respect for gender and sexual differences and diversity, pointing out these issues need to be highlighted both in curricular practices that justify pedagogical projects of schools and in the processes of construction of the teachers' practices in the school routine.

Keywords: teacher training; curricular practices; genders; sexualities.

Cuerpos y diversidad en la formación continua del profesorado: posibilidades en tiempos oscuros

RESUMEN

Se entiende que la formación para la enseñanza implica prácticas curriculares con aspectos centrados en centrados los géneros y las sexualidades incluso si tales preguntas se configuran como tabúes y sufren diferentes ataques del poder público. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo discutir aspectos dirigidos a la enseñanza y la formación continua, así como en las prácticas curriculares, destacando un camino posible, en tiempos oscuros, con contribuciones del curso Cuerpos y Diversidad en la Educación, ofrecido por la Universidad Federal de Maranhão. Se presentan algunos de los presupuestos de la formación docente en el país, como una forma de tratar de entender la complejidad existente en el ejercicio de la actividad en el aula en relación a géneros y sexualidades, destacando que muchos docentes llevan consigo la inseguridad dudas, ignorancia, miedos y tabúes, fruto de su trayectoria de vida, incluida la educación sexual y la experiencia de la sexualidad que tuvieron sin embargo, el proceso de formación del profesional de la educación debe apuntar a desarrollar una práctica vinculados al respeto por las diferencias y la diversidad de género y sexual, señalando que estos temas deben tenerse en cuenta tanto en en las prácticas curriculares que fundamentan los proyectos pedagógicos de las escuelas, así como en los procesos de construcción de las prácticas docentes en el cotidiano escolar.

Palabras clave: formación docente; práctica curricular; géneros; sexualidades.

ADUZINDO UM CAMINHAR

São muitos os desafios, quando se trata dos processos de formação de docente em geral e, mais especificamente, quando se trata da formação continuada decorrentes das práticas curriculares; pois entende-se que estas precisam ser articuladas aos problemas e

desafios enfrentados no cotidiano escolar. Dentre estes desafios, temos as diversidades de gêneros e das sexualidades, haja vista estarem presentes nos espaços escolares, por serem como inerentes à condição humana. No entanto, tais relações e diversidades, muitas vezes, são silenciadas ou ausentes do currículo das escolas e das práticas pedagógicas adotadas pelas/os professores/as.

Diante desse cenário, este artigo busca discutir a formação docente, especialmente a formação continuada, bem como as práticas pedagógicas, destacando-se as possíveis contribuições do curso *Corpos e Diversidade na Educação (CDE)*, oferecido na modalidade à distância, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E por reconhecer a importância da coparticipação dos sujeitos envolvidos no projeto (professores/as pesquisadores/as das universidades e profissionais da educação), escolhemos desenvolver uma pesquisa intervenção, com análises das atividades desenvolvidas durante o curso, no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

O Curso CDE trata-se da ação formativa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), articulada ao projeto de pesquisa intervenção "A Construção das Relações de Gênero e das Sexualidades no Cotidiano Escolar" que objetiva analisar, acolher e promover a formação contínua de professores/as da educação básica, com destaque para a diversidade de gêneros e das sexualidades nos espaços educativos, entendendo que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da *práxis* pedagógica que deve buscar, sobretudo, reconhecer o/a professor/a como sujeito de produção de saber.

A pesquisa intervenção refere-se a uma abordagem de pesquisa qualitativa participativa. Baseada em uma inflexão brasileira do institucionalismo, a pesquisa intervenção define seu plano de atuação entre a produção de conhecimento e a transformação da realidade, buscando aceder aos processos, não somente de sujeitos e objetos, mas também de subjetivação e objetivação. Constrói dispositivos de intervenção nos quais se afirma o sentido político que toda pesquisa carrega, nos quais o momento de intervenção é o momento de produção teórica e, sobretudo, da produção do objeto

e do sujeito do conhecimento, conforme apontam Rossi e Passos (2014).

E por entender que a educação para a sexualidade deve ser reflexiva, levando em conta as lutas, os avanços e recuos dos grupos que se mobilizaram e se mobilizam para fazer acontecer ações educativas inclusivas em relação às diversidades de gênero e das sexualidades, buscamos responder os seguintes questionamentos: de que forma as questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades são trabalhadas nos cursos de formação continuada? Como os/as docentes que realizaram o curso de formação continuada *Corpos e Diversidade na Educação* incluem as temáticas gênero e sexualidade nas práticas curriculares e pedagógicas?

Na revisão bibliográfica, destacamos aspectos da formação docente e continuada, com um breve histórico do curso *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*, devido ser um dos precursores na formação continuada sobre as temáticas; em seguida, tratamos sobre os gêneros e as sexualidades no currículo escolar, com destaque ao currículo oculto; o projeto do Curso *Corpos e Diversidade na Educação (CDE)* e, por fim, analisamos projetos didáticos desenvolvidos nas práticas curriculares nas escolas em que os/as participantes do curso trabalham.

UM CAMINHAR RUMO À FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Dentre as experiências vivenciadas nas escolas, temos as questões de gênero e da sexualidade. Estas, conforme Louro (2001, p. 44), não podem mais ser vistas como assuntos que se devem resolver “entre quatro paredes”, pois “o que acontece entre quatro paredes tem a ver com o que está a acontecer lá fora e está ligado ao que está lá fora”. Assim, para além da problemática da formação inicial nos cursos de licenciatura, tem-se uma situação posta: vencer os desafios sobre essas questões, que se traduzem em pedras no caminho nos espaços educacionais em todos os níveis e etapas de ensino.

Na prática, todas as construções dos saberes sobre os gêneros e as sexualidades em nossa sociedade exercem uma força sobre nosso cotidiano, estabelece regras, posturas, ações, pensamentos e gostos nas nossas vidas. Assim, são criadas expectativas fechadas e limitadas do que se esperar de um ser humano com genitália da fêmea e o outro com a genitália de macho. Os saberes construídos no cotidiano, ou aqueles na vida profissional nos indicam propostas pedagógicas que venham contribuir na formação docente, efetivando uma educação inclusiva e não sexista, não machista, não racista e não LGBTfóbica⁴.

Compreendemos ser importante levar em consideração o que dizem Castro e Ferrari (2021), sobre a inserção (ou não) das questões de relações de gênero e sexualidade nos currículos de formação inicial, quando ressaltam que esses temas praticamente não são contemplados nos projetos formativos das diferentes disciplinas nos cursos de licenciatura. O que traduz em um “silêncio naturalizado”, como se não fizessem parte do cotidiano vivenciado nas escolas e como se não estivessem ligados aos aspectos sociais e políticos, relevantes para a educação. Por vezes, tais assuntos são tratados,

[...] a partir do interesse pessoal e político de algumas/alguns docentes formadoras/es que atuam na produção de conhecimento no campo das sexualidades e relações de gênero”, por meio de disciplinas específicas sobre os temas ou a inclusão deles nas propostas de outras disciplinas (didática, estágio, fundamentos etc.) e, ainda, com o fomento de atividades de pesquisa e extensão (CASTRO; FERRARI, 2021, p. 11).

Essas possibilidades, segundo esses autores, seriam referências para pensar nas disputas e negociações que envolvem as discussões sobre temáticas na formação docente. Entendemos ainda que os cursos de formação dos profissionais de educação, que deveriam ser um lugar de construção do saber, produzem, muitas vezes, o seu ocultamento, evidenciando, também, negligência em

⁴ O termo **LGBTfobia** refere-se a toda forma de aversão, discriminação e violências contra lésbicas, gays, bissexuais e transexuais.

relação ao tema da diversidade de gênero e sexual, sendo apoiados em mitos baseados na cisheteronormatividade⁵. De tal forma que muitos deles não discutem tais temáticas e muito menos aceitam que sejam incluídas no currículo.

Silva (2019) também percebe que há carência da discussão acerca do gênero, da sexualidade e mais especificamente da diversidade sexual na universidade. A autora ressalta que sem esta formação específica, a/o professor/a arrisca-se a cair no senso comum e relativizar aspectos referentes ao gênero e à sexualidade, quando deveriam ser tratados como aparatos teóricos e metodológicos próprios. No entanto, é preciso compreender que grande parte dos/as professores/as ainda “guarda consigo repressões em torno da sexualidade, fazendo com que cheguem ao ambiente escolar carregados de preconceitos, ansiedade e insegurança, consequências de uma educação repressora, em uma sociedade repressora” (SILVA, 2019, p. 99).

Entendemos que essas reflexões sobre a formação docente terão influência direta, no que diz respeito à contribuição dada ao sistema educacional para que este incorpore a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, buscando entender processos que contribuem na exclusão de discentes do espaço escolar, resultante de uma escola com processos classificatórios e discriminatórios.

Gênero e Sexualidade incluídos e excluídos nos caminhos da formação continuada

As iniciativas, lutas e reivindicações de vários movimentos sociais, representados por diferentes grupos humanos, como feministas, pessoas negras e representantes da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Panssexuais, Não binárias, dentre outras diversidades (LGBTQIAPN+) permitiram que o Ministério da Educação (MEC), por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

⁵ A **cisheteronormatividade** inclui a ideia de que existe apenas um jeito certo de existir (heterossexual, cisgênero). Uma pessoa **cis** é aquela que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu.

(SECAD)⁶, criada em julho de 2004, financiasse e incentivasse a oferta de cursos para atender diferentes necessidades. Pretendia reduzir desigualdades educacionais, por meio da participação de diferentes membros da sociedade em políticas públicas, que buscam assegurar a ampliação do acesso à educação, bem como no desenvolvimento de cursos de formação continuada voltados para diversidades, das quais se destacam a diversidade de gênero e sexual.

Com a SECADI, o entendimento de diversidade obteve um lugar na política educacional, conferindo visibilidade para sujeitos silenciados e excluídos historicamente do processo educacional brasileiro, por meio de um aumento significativo de políticas de inclusão, direitos humanos e diversidade. Além da referida Secretaria, que articulava o tema da diversidade com as políticas de educação, no campo normativo, foram instituídas diretrizes, regulamentados decretos e sancionadas várias leis, abrangendo a diversidade e a educação, tais como a Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas brasileira e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, instituídas pelo Conselho Nacional da Educação para regulamentar a lei anterior, e a Lei n. 11.645/08 que inclui a questão indígena nos currículos escolares.

Ao analisar as características de cada um dos programas definidos como políticas de diversidade no MEC, Moehlecke (2009) os distingue em duas categorias: programas direcionados para o acesso a bens e serviços para determinados públicos e programas que buscam desenvolver um trabalho de formação, debates e produção de conhecimento sobre a questão da diversidade na educação, havendo também programas que trabalham com as duas perspectivas de ação. Sendo, portanto, na segunda categoria que o curso de aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE) se insere.

O Projeto Gênero e Diversidade na Escola (GDE) constitui-se uma das ações pioneiras para sensibilizar e formar profissionais da educação no âmbito do ensino público. As metas que dão orientação

⁶ Em 2011, é acrescentada a temática da “inclusão”, que passa a ser denominada Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta em 2016.

ao curso GDE estão apresentadas em documentos como: Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003, no art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura, afro-brasileira-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (Lei nº 10.639); no Plano Nacional de Política para as Mulheres, de dezembro de 2004, no Programa Brasil sem Homofobia, de combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, travestis, transsexuais e bissexuais e promoção da cidadania homossexual, aprovado em março de 2004.

O GDE surgiu em 2005 como um Projeto-piloto aplicado em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres – SPM, e com o Conselho Britânico - British Council. Posteriormente, ampliando o debate com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD-MEC, Secretaria de Ensino a Distância - SEED-MEC, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR/PR e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM, ampliaram-se também as temáticas incluindo a discussão de discriminação étnico-racial e diversidade de orientação sexual. A certificação foi realizada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (PEREIRA *et al.*, 2007).

Em seguida, firmaram parcerias com governos municipais e estaduais para implantação do projeto. Estados e municípios ficaram responsáveis por viabilizar a estrutura para os cursistas tais como: “Os núcleos tecnológicos das Secretarias Estaduais de Educação, laboratórios de informática das escolas públicas estaduais foram utilizados como espaços para a capacitação dos professores cursistas nas tecnologias do ambiente virtual utilizado” (Pereira *et al.*, 2007, p. 22).

A partir de 2008, o curso GDE foi ampliado com outras parcerias com a SECAD, a SPM, a SEPPIR e a SEED, passando a ser ofertado como formação continuada pela SECAD/MEC via edital para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país, que tivessem o interesse em ofertar a formação pela Universidade Aberta do Brasil – UAB.

Desde a sua implantação com o projeto piloto em 2005, o GDE sofreu diversas modificações em sua estrutura, como o formato da oferta, que poderia ser a distância, semipresencial e presencial. A proposta político-pedagógica do projeto foi ainda fundamentada em autores como Paulo Freire, Edgar Morin, Lev Vygotsky e Jean Piaget. O conteúdo do curso foi organizado por módulos: Módulo 1 – Diversidade; Módulo 2 – Gênero; Módulo 3 – Sexualidade e Orientação Sexual; e Módulo 4 – Relações Étnico-raciais.

De acordo com informações obtidas no portal da CAPES, o Curso foi oferecido em 35 instituições de ensino no país, dentre estas, duas estão localizadas no Estado do Maranhão: a Universidade Federal do Maranhão - UFMA e a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, ambas na modalidade aperfeiçoamento com carga horária de 180 horas a distância e 20 horas presenciais.

Nos anos de 2009 a 2010, o GDE no Maranhão foi oferecido pela UFMA em atendimento ao Edital 01/2008 SECAD/MEC, através do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulher e Relações de Gênero (GEMGe), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Das 263 vagas oferecidas, só 45% dos ocupantes concluíram o curso, nos polos dos municípios de Porto Franco e Imperatriz.

O GDE na UFMA teve uma segunda oferta em 2014, ampliando os Polos nos municípios de São Luís, e Caxias, mantendo o Polo de Imperatriz com 182 matrículas. Dos três Polos, concluíram o curso cerca de 60%, um percentual maior que nas primeiras turmas em 2009 e 2010, apesar de em 2014 ter tido menos matriculados. Na oferta do GDE nesse ano, passou a ser vinculado a um comitê gestor da Universidade, algumas modificações também foram realizadas na estrutura da equipe pedagógica, conforme pode ser observado nos organogramas seguintes, que foram apresentados pela coordenação Geral de Direitos Humanos e Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania da SECADI/MEC, e analisados na obra publicada por Sirlene Silva (2019).

Grande parte das atividades realizadas no Curso se deram via Internet na plataforma Ava/Moodle de Educação a Distância, mediadas por uma tutoria *on-line*, por meio de atividades síncronas e assíncronas através de ferramentas como: fóruns, chats, diários,

exercícios, entre outros, como o Memorial, ao final do Curso. Além disso, houve encontros presenciais organizados pela tutoria presencial e conduzidos pelos/as professores/as pesquisadores/as que eram responsáveis pela organização das atividades baseando-se no Livro de conteúdo disponibilizado pela SECADI/MEC. No entanto, a partir do ano de 2015, conforme análises de Jakimiu (2021, p. 116):

[...] o contexto social e político marcado pelo *golpeachment* da Presidenta Dilma Vana Rousseff passa a ser demarcado por um projeto educacional ancorado e em diálogo com a agenda política neoliberal conservadora, que não só desconsidera todo caminho de luta e de garantias de direitos percorridos até então, como acaba por culminar na extinção da SECADI banalizando e apagando a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e programas da SECADI destinavam-se.

O golpe parlamentar em 2016, “travestido de *impeachment*”, retirou do poder a primeira mulher eleita e reeleita presidenta do Brasil, além de ter tido como motivação a implementação de uma agenda neoliberal conservadora, teve um forte elemento de discriminação de gênero, ou seja, um golpe patriarcal, sexista e capitalista financeiro, que resultou na suspensão do processo de mudanças sociais que estavam acontecendo no país, sobretudo, nas políticas sociais e na política educacional para a diversidade.

No bojo do crescente conservadorismo no Brasil, no que se refere ao currículo escolar, muitas conquistas estão sob ataque de grupos adeptos de ideias conservadoras, que são anti-intelectualidade, antirracionalidade e antidemocracia, que visam naturalizar as desigualdades para além das questões de classe social, naturalizando também o preconceito, as desigualdades de gênero, sexualidade, raças, etnias e de religiosidade.

Dessa forma, as narrativas do discurso conservador das bancadas religiosas do Congresso Nacional e do grupo Escola sem Partido influenciaram fortemente nas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no que resultou da sua versão final com a retirada dos termos gênero e orientação sexual e a incorporação do

Ensino Religioso no Currículo escolar, comprometendo o princípio de laicidade do Estado e a própria democracia brasileira.

GÊNERO E SEXUALIDADE: pedras ocultas no caminho curricular?

As relações de gênero e sexualidade, de fato, não são discutidas nos currículos escolares, mas sem uma abordagem que contemple essas questões, há certa predisposição quando se fala em currículo oculto. Silva (2010, p. 78) conceitua currículo oculto como algo “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. O currículo oculto refere-se a tudo que é dito ou feito na sala de aula, mesmo que não esteja explícito, mas seja intenção do/a docente. A partir dele, regras, rituais, formas de agir, de ser, os preconceitos, as normatizações e repressões que não foram pensados, mas estão presentes na sala de aula e nos corredores da escola, são ensinados e aprendidos.

As teorias pós-críticas analisadas por Silva (2010), elas nos trazem para os debates temas como diferenças e identidade no currículo multiculturalista, as relações de gênero e a pedagogia feminista, o currículo étnico-racial, a teoria *queer*, teoria pós-colonialista, estudos culturais do currículo, entre outros, criticando especificamente um currículo branco, europeu, masculino e heterossexual que privilegia um determinado grupo cultural, excluindo outros. Assim, o currículo educacional acaba produzindo e reproduzindo de forma direta ou indireta estereótipos e preconceitos voltados à diversidade humana e às relações de poder, dentre elas as de gênero. Para Silva (2010, p. 94), a solução para tal questão estaria em produzir currículos que refletissem, de forma equiparada, tanto a experiência masculina quanto a feminina.

Assim, as teorias pós-críticas e, também, as teorias críticas, não ficam limitadas a questionar “o quê?”, elas submetem este “quê?”, a sucessivos questionamentos. Logo, a questão principal não seria “o quê?”, mas “por quê?”, ou seja, o principal não seria o que ensinar, e sim, por que ensinar esse conhecimento e não outro? Por que privilegiar determinados tipos de conhecimento? Para Silva (2010), privilegiar e selecionar um tipo de conhecimento é uma operação de

poder, e da perspectiva pós-estruturalista, o currículo é também uma questão de poder, e é justamente a questão de poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas, estas estão preocupadas com as ligações entre saber, identidade e poder. Contudo, é a partir das teorias pós-críticas que o conceito de poder é ampliado, incluindo os processos de dominação centrados na raça, etnia, gênero e sexualidade, suscitando a reflexão de como a diferença é produzida e reproduzida pelas relações sociais tendenciosas e injustas.

Por isso, poucas são as políticas educacionais que tratam dos estereótipos de gênero e sobre as sexualidades e de como eles influenciam e respondem por uma ordem social que culmina na produção de violências, dentre elas a LGBTfobia, muitas vezes reproduzidos por meio do currículo oculto nas escolas.

O currículo formal e o currículo oculto, desenvolvidos por meio de subjetividades, como os preconceitos e discriminações, podem ser entendidos como formas de construção de identidades, tanto as sociais, quanto as individuais, perpassadas pelas relações de poder, sendo, portanto, instrumentos de controle social. O currículo, como instrumento de organização de uma escola, se molda em valores, cultura e hábitos de acordo com os objetivos econômicos vigentes na sociedade.

Afinal, a cultura, o conhecimento e o currículo são produzidos e reproduzidos nos contextos das relações sociais e de poder. Assim, o currículo está envolto em nossos processos identitários e sendo uma questão de identidade e poder, as questões curriculares estão marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

Com este entendimento e a partir da experiência vivenciada no Curso GDE, membros do GESEPE, após os desmontes do governo e tentativas de proibições em torno da inclusão das temáticas no currículo escolar, organizaram e desenvolveram outros cursos de formação continuada, dentre eles o curso *Corpos e Diversidade na Educação* (CDE), no ano de 2021, conforme discutidos a seguir.

O CURSO CDE COMO RESISTÊNCIA AOS ATAQUES NO CAMINHO

O curso CDE foi ofertado pelo grupo de estudos e pesquisas GESEPE, no intuito de fortalecer a prática pedagógica e de professores/as na promoção da cultura de respeito aos direitos humanos e da valorização da diversidade. Além de ser uma forma de resistência aos ataques sofridos nos últimos anos, por governantes e grupos conservadores, em relação à diversidade de gênero, a educação para a sexualidade, dentre outras questões, referentes aos assuntos do curso e pelos vários grupos de estudos e pesquisas sobre as temáticas no país.

Na Constituição Federal, é instituída a igualdade de direitos de todos/as, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes orientam para uma educação inclusiva, não sexista e não racista, sendo que a implementação de programas federais demanda formação específica de profissionais da educação a nível estadual e municipal em todo o país.

O PNE, aprovado no ano de 2014, documento que define metas para o período de dez anos do ensino básico ao superior, apresentou como proposta a discussão sobre a discriminação, equidade de gênero e orientações pedagógicas sobre a sexualidade. Razão pela qual investigamos as contribuições do Curso CDE para a prática educativa de docentes da educação básica, como alternativa para a reflexão da importância da inserção das questões relacionadas à desigualdade e à discriminação de gênero e sobre a sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero no âmbito escolar.

As atividades do Curso CDE foram inauguradas durante o I Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação (SICODE), desenvolvido por membros do GESEPE, em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico Raciais e de Gênero – (NEPERGE). Na ocasião, tivemos uma roda de conversa destinada à apresentação do Curso CDE, além

de discussão dos conteúdos a serem estudados nos Módulos Diversidade, Corpos e Corporeidades, Relações de Gênero e Educação em Sexualidade, durante as conferências, rodas de diálogos e minicursos realizados durante o evento.

Em relação à metodologia do curso, foram preparadas salas virtuais, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle), em parceria com a Núcleo de Apoio Científico e Tecnológico – NACITEC, da Fundação Sôsândrade de apoio à UFMA, nos quais foram previstas a realização de atividades assíncronas (fóruns, tarefas, questionário), conteúdo disponibilizado dentro da plataforma AVA, no qual o/a professor/a disponibiliza o material didático para aprofundamento dos estudos, destacando-se Apostilas didáticas escritas por membros do GESEPE, atendendo aos conteúdos e especificidades de cada módulo, além de sugestões de vídeos disponíveis em Plataformas Virtuais.

Dentre os estudos e atividades realizadas pelos/as cursistas, sendo estes/as profissionais da educação, destacamos e analisamos neste artigo os projetos didáticos de intervenção, elaborados e desenvolvidos no decorrer dos módulos do curso, tratando sobre os diferentes corpos, sobre as diversidades, os gêneros e a educação para a sexualidade. Lembrando que tanto no desenvolvimento do projeto de pesquisa e da realização das atividades do CDE, quanto da operacionalização dos projetos didáticos pelos participantes, foi levado em consideração o momento de pandemia, realizando atividades propostas junto aos/às docentes e discentes sobre instituições de ensino, em sua grande maioria, de forma virtual.

Durante o curso, houve encontros virtuais (atividades síncronas) em cada um dos módulos, sendo o primeiro encontro por meio da Plataforma YouTube, os dos módulos II, III, IV e V na Plataforma organizada pela Fundação Sôsândrade e o Webinário de encerramento pela Plataforma Google Meet. Os encontros síncronos foram necessários, especialmente considerando o momento pandêmico em que houve necessidade de distanciamento social, devido à proliferação do Coronavírus da COVID-19, para que as/os cursistas pudessem esclarecer dúvidas, participar dos minicursos ministrados por professores/as pesquisadores/as, membros do GESEPE.

Dentre as atividades, além dos projetos, foram produzidos diferentes materiais didáticos de apoio sobre as questões estudadas para o trabalho pedagógico nas escolas de educação básica e outras instituições educativas, como forma de contribuir para o desenvolvimento curricular da escola e para a melhoria da ação educativa. (SILVA, 2021).

Destacamos que a proposta apresentada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFMA) e aprovada pela Res. nº 2.113-CONSEPE, 17 de novembro de 2020, para ser ofertada a um público estimada de 150 (cento e cinquenta) participantes do Maranhão, na modalidade semipresencial. No entanto, especialmente devido aos danos causados à população com a Pandemia do novo coronavírus que assolava e ainda persiste no mundo, tivemos que ofertar o curso na modalidade à distância e contamos com 79 (setenta e nove) matrículas confirmadas de profissionais de diversos municípios e estados do país, sendo que desse quantitativo, cerca de 30% não concluiu, perfazendo 53 (cinquenta e três) participantes que chegaram ao final do curso. Tal quantitativo nos permite afirmar, considerando o fato de ser um curso oferecido na modalidade a distância e os inúmeros desafios vivenciados no processo devido à pandemia, que tivemos um número baixo de evasão e desistência, pois segundo pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABEC), em 2018, 22,2% dos cursos totalmente a distância apresentaram taxas de evasão entre 26% e 50% (ABED, 2019).

Também pudemos confirmar que a inscrição de profissionais de outros estados do país se deu pelo fato de que após a extinção da SECADI e, conseqüentemente, da oferta do curso GDE em variadas instituições do país, quando as questões voltadas às diversidades vinham sendo discutidas, bem como as variadas formas de discriminações que vinham sendo combatidas, voltaram a aumentar nos espaços educativos. Com isso, muitos profissionais que se identificam com as temáticas, que têm vontade de buscar alternativas de debate e combate a tais questões, mas, como em seus municípios não mais oferecem oportunidades, quando viram a divulgação do curso CDE em nossas Redes Sociais, bem como no site da Fundação Sôsândrade, não tiveram dúvida e se inscreveram, pois nas palavras

de um dos cursistas “o CDE é de grande importância para a construção de uma sociedade cidadã, justa e democrática, pois debate assuntos muita vezes invisibilizados pela sociedade”.

Gênero, diversidades e sexualidade nas escolas: caminhos possíveis

A oportunidade de propiciar aos professores e professoras de diversos municípios e estados do país, estudos e reflexões sobre os diferentes corpos e sobre a diversidade étnico-racial, de gênero e sobre as sexualidades, sendo estas temáticas dos Direitos Humanos, tendo a escola como palco central para a efetivação de uma cultura de direitos, traduz a relevância social do Curso, especialmente com o desenvolvido de projetos didáticos voltadas às temáticas estudadas.

Ao final, tivemos ainda a implementação de 19 projetos de intervenção, desenvolvidos em escolas públicas e privadas de diversas cidades e estados do país, destacando-se: São Luís – MA, Imperatriz – MA, Sítio Nova – MA, Pastos Bons – MA, Brasília – DF, Belém – PA, Gravatá – PE, Itaberitó – MG, dentre outros. Tais projetos foram apresentados no último módulo, no Webinário de Encerramento do CDE. E, para este estudo, selecionamos três deles, com distintas temáticas.

O primeiro projeto didático de intervenção selecionado intitula-se *Brinquedos, brincadeiras e cores na educação infantil*. Sua escolha se justifica pelo fato de ser na infância que começa a construção da identidade do indivíduo, em relação à sociedade e a si próprio. Sendo assim, os brinquedos, as brincadeiras e cores carregam elementos culturais de cada sociedade, influenciando diretamente no desenvolvimento da criança, sem deixar de levar em conta a família a qual está inserida e sua subjetividade.

O referido projeto foi desenvolvido em uma oficina entre professores e professoras, objetivando analisar como a diferenciação entre brinquedos, brincadeiras e cores reforçam as desigualdades de gênero, limita o processo de aprendizagem das crianças e incentiva preconceitos futuros. Além de fomentar o respeito às brincadeiras das crianças, é uma forma de linguagem, de expressão, cabendo a quem está ao redor atentar a isso.

O encontro teve músicas e vídeos, como forma de facilitar a participação dos/as professores/as, rememorando suas brincadeiras de infância, para proporcionar a emissão de opiniões sobre a temática. Em seguida, foram apresentadas situações-problema que poderiam acontecer no espaço escolar, questionando como os participantes reagiriam diante de tais situações-problema, a exemplo da pergunta: “o que responderia caso outras crianças e pais questionassem sobre o fato de as crianças escolherem brincar com brinquedos ou e usar “cores” fora dos padrões convencionados?”.

Problematizou-se a diferenciação nas brincadeiras, brinquedos e cores em relação a meninos e meninas, sendo que estas diferenças ocorrem antes mesmo do nascimento da criança, quando é feito, por exemplo o chá de bebê ou chá revelação de sexo, desde a escolha das cores que vai representar cada um, com a associação do sexo biológico a identidade de gênero, sendo assim, os/as professores/as e toda comunidade escolar podem acabar reproduzindo tais padrões, o debate e o questionamento possibilita a identificação de comportamentos limitantes e de reprodução de padrões que afetam negativamente a vida de várias pessoas.

É interessante ressaltar que as brincadeiras e os brinquedos são modos de interações que estão presentes nas escolas, especialmente na educação infantil, sendo importantíssimos para o aprendizado de valores, convivências com regras, sentimentos, resolução de conflitos, ou seja, para a formação social, psicológica e física da criança, inclusive de imitação de papéis sociais do cotidiano familiar, podendo indicar possíveis contextos de violência

O segundo projeto intitulado “*Violência de gênero na escola: como identificar e combater?*” foi escolhido por tratar da violência a grupos historicamente marginalizados, causa de várias mortes no Brasil, além dos estigmas e tabus que a falta de debate nas escolas sobre esse assunto gera em toda a sociedade. A violência de gênero se caracteriza pelas agressões físicas, verbais e psicológicas a sujeitos que são vulneráveis em relação a sua identidade de gênero e sexualidade.

No desenvolvimento do projeto, a equipe realizou um curso de formação para estudantes e profissionais da educação em modalidade de ensino virtual, com uma carga horária de 30 (trinta)

horas, distribuídos em encontros semanais com duração de 4 (quatro) horas cada um, durante 8 (oito) semanas, objetivando identificar situações que envolvem violência de gênero na escola, como na sociedade em geral, a partir do entendimento de que esse é um problema de todos, não somente dos envolvidos em contextos violentos.

Os encontros virtuais programados foram bem divididos, possuindo ligações entre todos, o primeiro abordou informações gerais sobre o curso de formação, buscando sensibilizar os/as participantes sobre a importância da temática; no segundo foram discutidos conceitos como desigualdade, orientação sexual, identidade, gênero, diferença a teorias disponíveis, analisando cada um deles; no terceiro, foi realizada uma atividade com formação de grupos em que cada integrante analisou uma música, em seguida, apresentou e discutiu os temas de cada música, conceituando e propondo diferenças entre eles; no quarto aconteceu a socialização de situações-problema vivenciadas no contexto escolar por estudantes homossexuais e transvestigêneros; no quinto encontro, houve a discussão sobre preconceito, discriminação, opressão e violência de gênero na escola; no sexto, abordou-se a violência contra a mulher, também, relacionada com o racismo estrutural, violência de gênero, violência doméstica associadas a Lei Maria da Penha e feminicídio; no sétimo, discutiu-se a LGBTIQfobia, os tipos de violências que essas pessoas sofrem, os dados estatísticos sobre violência as pessoas LGBTQIA+, as evasões escolares desse grupo e como combater tais violências; no oitavo e último encontro aconteceu a socialização das experiências de cada participante no decorrer do curso.

Nessa perspectiva, o projeto de intervenção “Violência de gênero na escola: como identificar e combater?” tratou de conceitos como desigualdade, identidade de gênero, orientação sexual, corpo, corporeidade, orientação sexual, violência de gênero, LGBTIQfobia, os quais estão além da teoria, são vivências de várias pessoas que são marginalizadas e violentadas fisicamente, verbalmente e psicologicamente, inclusive dentro das escolas.

A discussão de temas tão importantes com profissionais da educação, assim como da comunidade escolar, de um modo geral

contribui para o enfrentamento de discriminações, violências, preconceitos e na valorização de pessoas que são constantemente inferiorizadas, seja em relação ao gênero, a orientação sexual, ao corpo e outras diversas formas de preconceitos existentes.

O terceiro projeto didático de intervenção analisado era denominado *Construindo e reconstruindo: a compreensão de professoras/es de uma escola da rede pública de São Luís sobre temáticas de corpos e diversidade*. A escolha desse projeto está relacionada ao fato de incentivar outras abordagens dos/as professores/as, inclusive os de biologia, em relação ao gênero e/ou sexualidade, pois muitas escolas, quando discutem essas temáticas direcionam as aulas de Biologia, associando ambas ao sexo biológico, limitando e excluindo sujeitos que não se adequam a essa lógica dominante. Nesse sentido, as diferenças e divisões entre os corpos seriam justificativas naturais para as desigualdades de gênero, a exemplo da divisão social do trabalho, onde há o entendimento de que existem profissões que somente poderiam ser desempenhadas por homens ou mulheres.

O projeto didático de intervenção é uma formação para professores/as do ensino fundamental, que foi dividido em três etapas, realizadas de forma online, objetivando identificar a compreensão dos/as professores/as sobre as temáticas de corpos e diversidade, discussão de cada uma delas, assim como incentivar a abordagem dos assuntos para que tenham uma comunicação mais efetiva dos educandos, tratando dos temas não somente por seus aspectos biológicos, considerando também os socioculturais.

A primeira etapa foi a aplicação de um questionário, disponibilizado através de plataformas *online*, com o intuito de entender como as/os professoras/es abordam as temáticas que serão tratadas pelo projeto. Para isso foram feitos questionamentos sobre formação, convicções, terminologias, experiências em sala de aula e a presença dos temas em materiais didáticos; a segunda etapa consistiu na análise das respostas enviadas, como também a construção da formação dos/as professores/as; a terceira etapa foi o encontro virtual entre os participantes e o/a professor/a que idealizou o projeto, baseado nas respostas da etapa anterior, percepção de conceitos que são importantes serem discutidos, focando as lacunas

observadas, socialização de situações que podem ajudar no entendimento dos termos a serem tratados, associando-os ao combate de qualquer tipo de preconceito, discriminação exclusões, baseadas na orientação sexual identidade de gênero no ambiente escolar, constatando o papel da escola no combate a essas problemáticas.

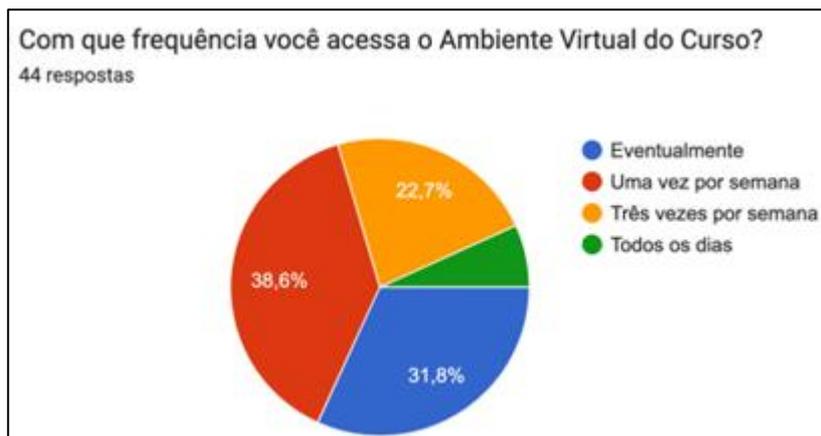
Com isto, o referido projeto didático problematizou abordagens de docentes que se restringem a aspectos biológicos em relação a corpo, diversidade de gênero e sexualidade, uma vez que são percepções que contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e econômicas, preconceitos em relação ao modo de se vestir, se comportar, falar, até mesmo pensar. Estas evidências estão atreladas a diferenciação entre homens e mulheres, pois ambos precisam estar de acordo com o padrão estabelecido para serem considerados como tais, inclusive nas escolas. Quando uma pessoa não segue essa lógica acaba sofrendo *bullying*, que passa pela exclusão desse sujeito de atividades em grupos, como agressões, verbais ou físicas, causando sérios danos psicológicos a esses discentes, inclusive prejuízos escolares, como baixo desempenho escolar até a saída da escola.

Os obstáculos vivenciados em tempos sombrios

No caminho percorrido durante o curso, foram muitos os desafios vivenciados, dentre eles, percebemos dificuldades e falta de habilidades com a tecnologia para operacionalizarem certas ferramentas do AVA/Moodle, o que ocasionou na desistência de alguns cursistas. Também percebemos haver dificuldades no gerenciamento do tempo para os estudos, ou mesmo, por questões de saúde, destacando-se a contaminação pelo novo coronavírus, que provocou a falta de assiduidade dos/as cursistas nos encontros virtuais/ síncronos e a não realização das atividades propostas, acarretando reprovação no curso.

No último módulo do curso, solicitamos que respondessem um Formulário de avaliação, organizado no *Google Forms*, sendo que apenas 44 (quarenta e quatro) participantes o fizeram, conforme imagem a seguir:

Figura 1: Frequência e acesso ao AVA/Moodle – Curso CDE



Fonte: Organizado pelo Google Forms, a partir de pergunta da coordenação do GESEPE, 2021.

Embora, desde o início das atividades, tivéssemos informado da necessidade de acessarem o Ambiente, realizarem as leituras e atividades, preferencialmente pelo menos durante 1 (uma) hora por dia, percebemos que a grande maioria o acessava de forma eventual ou apenas uma vez por semana. Desses, apenas 3 (três) cursistas acessava todos os dias. O que dificultou também na devolutiva e correções das atividades pelos professores e professoras do curso em tempo hábil.

Cumpramos ressaltar que, neste artigo, não temos como apresentar e analisar todas as respostas do formulário de avaliação, até porque não é nosso objetivo, no entanto, percebemos ser importante destacar algumas das respostas como forma de evidenciarmos reações de participantes e apresentar aspectos da avaliação final do curso. Assim, selecionamos e apresentamos algumas delas, designando os participantes pela letra P e iniciais do nome, como forma de manter o anonimato.

Dentre as questões, perguntamos se o participante realizou todas as atividades e em caso negativo, pedimos que indicasse o que faltou e o motivo. Apenas 2 (dois) disseram que não enviaram todas, sendo que um deles apontou que não enviou o Memorial solicitado e P Y que respondeu não ter realizado uma das atividades, dizendo:

"[...] creio que no segundo módulo, mas o problema não foi técnico, tenho depressão e ansiedade, às vezes entro em crise, e não consigo desenvolver muito, principalmente aquilo que exige criatividade".

Também perguntamos se conhecem alguém que tivesse desistido do curso e se sabiam o motivo, dentre os respondentes, 7 (sete) deles/as disseram que sim e dentre os motivos, destacamos: "Ele não conseguiu conciliar o curso com outras ocupações profissionais" (P E); "O desafio de concluir a quantidade de atividades e trabalhos propostos. A dificuldade de enviar as atividades pela plataforma" (P G); "Sobrecarga de trabalho e impossibilidade de dar conta das atividades do curso, excesso de atividades profissionais e domésticas, adoecimento físico e/ou mental" (P R). Essas respostas nos confirmam os motivos que acarretaram a desistência de alguns, tanto pelo adoecimento, quanto devido à própria dinâmica do curso.

Ainda na avaliação final, solicitamos que comentassem sobre o projeto didático de intervenção desenvolvido durante o curso, destacando os desafios vivenciados. Vejamos algumas respostas:

O ensino remoto e híbrido trouxe muitos desafios sobretudo para aplicar nosso projeto, a nossa rotina em si já teve que modificar bastante, e as incertezas da escola não possibilitaram. (P H)

O trabalho teve como maior desafio trabalhar de forma remota, porque a maioria dos alunos(as) não tem ferramenta de estudo. (P C)

A ideia é maravilhosa, mas a operacionalização de um projeto no meio de uma pandemia não foi. Quando fomos conseguir apresentar tiveram várias exigências da escola e não foi de todo uma apresentação como desejávamos, apesar de ter sido boa, poderia ter sido melhor, por causa do tempo destinado para nós, professores cursistas (P Y)

O projeto didático foi um tanto desafiador, visto que o momento era de pandemia. Pois o mesmo deveria ser desenvolvido pensando na realidade vivida tanto pelos alunos quanto pelo profissional a desenvolver o trabalho. (P W)

Percebemos nas falas acima que o maior desafio no desenvolvimento do projeto foi o ensino remoto, adotado em tempos de pandemia. Manter os vínculos educacionais por meio de uma nova forma de ensinar e aprender se tornou um desafio e reforçou a ideia dos usos das mídias na educação, como um potencializador da exclusão, provocando profundas mudanças no cenário educacional, instigando reflexões críticas sobre nossas ações, visto que devemos nos questionar se nossas ações atendem às reais necessidades de todas as pessoas envolvidas no processo - em nosso caso, professores/as participantes do curso CDE, alunos e alunas participantes dos projetos de intervenção organizados e desenvolvidos nas escolas que os/as cursistas atuam.

Com tudo isso, é possível reafirmar que trabalhar a diversidade não se trata de integrar o diferente ao grupo de iguais, visto não existirem pessoais iguais, pois, conforme defende Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56): "as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza". Para Santos, é necessário se ter uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

UM INÍCIO DO FIM DO CAMINHO

A tentativa de compreender as configurações atuais voltadas às diversidades de gênero e das sexualidades em uma sociedade, com mobilização de referenciais teóricos para o entendimento das implicações pessoais e da repercussão de tais questões em diferentes espaços sociais, pode assinalar fatos significativos que devem ser levados em conta, tanto na proposição de políticas educacionais, quanto na arquitetura dos projetos de formação docente e, sem dúvida, nos processos de construção das práticas pedagógicas pelos/as profissionais, no cotidiano escolar.

O resultado do estudo demonstrou que apesar dos avanços relacionados à abordagem de temas como gênero, identidade de gênero, sexualidade, diversidade sexual, desigualdade e violência de gênero, entre outros, que devem ser ressaltados, ainda há muito o

que ser feito, principalmente quando a falta de debate e reconhecimento se associam às violências que pessoas estão sujeitas a sofrerem, somente por contrariarem o padrão estabelecido. Daí ser bastante mencionado o conservadorismo, como o principal elemento da perpetuação desses padrões, que acabam influenciando as práticas pedagógicas de diversos professores, além de sua ocultação no currículo escolar.

Alguns desses assuntos foram colocados em pauta tanto pelo GESEPE no desenvolvimento da pesquisa intervenção, quanto pelos professores/as participantes do Curso CDE e destacamos que, embora sejam muitas as desigualdades presentes em nossa sociedade, os professores e professores do curso vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes puderam vivenciar novas formas de aprender e entender que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital, apesar dos desafios vivenciados no processo, com destaque à pandemia e ao ensino remoto.

Outro ponto a ressaltar diz respeito ao envolvimento da comunidade escolar para que a mudança em relação às abordagens das temáticas mencionadas possa ser efetivada pelos/as professor/as, como elemento determinante nesse processo. Além do que, embora mencionado, é importante indicar que a formação dos professores é um fator determinante para que essas temáticas sejam tratadas de forma correta, desde metodologias que levem em consideração as idades dos educandos a inserção dos temas no currículo acadêmico dos cursos de licenciatura, como também a formação continuada desses profissionais.

Portanto, ficou evidente a relação entre as concepções pessoais de cada participante com os projetos didáticos de intervenção propostos, cada uma abordando dimensões importantes a serem refletidas. O primeiro projeto abordou tais temáticas no contexto da educação infantil, o segundo abarcou toda a comunidade escolar e o terceiro a interdisciplinaridade como objetivo na abordagem das questões, assim como as aproximações, a exemplo do combate às discriminações, preconceitos e violências que sujeitos marginalizados sofrem, inclusive na escola.

Concluimos que cursos de aperfeiçoamento voltados às temáticas Corpos, Diversidade, Relações de Gênero, Sexualidades, Educação Sexual nas escolas, dentre outras que tratam dos direitos humanos, são necessários para que haja mudanças no olhar e nas práticas pedagógicas de docentes no cotidiano escolar como um todo. E destacamos ser importante pensar e repensar o difícil momento que vivemos, a partir da compreensão de como o/a outro/a está vivendo, quais são as suas dificuldades, se há possibilidades de acompanhar as propostas educacionais oferecidas, dentre outras questões.

Assim, nossa trilha pelos caminhos desta pesquisa e na intervenção por meio do desenvolvimento de formação docente continuada prossegue no Projeto “Corpos e Diversidade na Formação Continuada e nas Práticas Pedagógicas”, aprovado na UFMA e pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão, com previsão para ser concluído no final do ano de 2024.

Isso porque entendemos essas questões como resultado de caminhos complexos em que dialogam com as configurações biológicas, os desejos íntimos e os desdobramentos sociais, culturais, geográficos e históricos. Desta maneira, existem tantos gêneros e tantas sexualidades quanto existem sujeitos no mundo.

Ainda que seja admitida a existência de muitas formas de viver os gêneros e as sexualidades, o que se percebe é que a instituição escolar norteia suas ações por um único padrão, um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade. Parece que o fato de se afastar desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico e alvo de zombaria.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD**.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/. Acesso em: 11 dez 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

CASTRO, Roney Polato; FERRARI, Anderson. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação**, 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260040>. Acesso em 20 jul 2022.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, (n. 3), (p.115-137), 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em 16 ago 2022.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 137, pp. 461-487, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200008>. Acesso em 15 ago 2022.

PEREIRA, Maria Elizabete *et al.* (Orgs.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro, RJ: SPM/CEPESC, 2007.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Rev. Epos**. vol.5, (n.1), p.156-181, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares**. Curitiba, PR: CRV, 2019.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Relatório final**: projeto de pesquisa - A construção das relações de gênero e da sexualidade no cotidiano escolar. (Departamento de Educação I). CCSO/UFMA, São Luís, MA, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. (10. reimp.). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

Recebido em: *Setembro/2022*.

Aprovado em: *Novembro/2022*.

Modalidades de formação continuada para emancipação do trabalho docente: narrativas de professoras da educação básica

Márcia Milane Verçosa Rocha¹
Josania Lima Portela Carvalhêdo²

RESUMO

O artigo ora apresentado é parte de uma pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Traz como objeto de estudo a formação de professores da educação básica, com o objetivo de refletir como as modalidades de formação continuada acessíveis aos profissionais da educação básica promovem a emancipação do trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa narrativa, que teve como lócus uma escola da rede pública estadual de ensino do Piauí, em Teresina. Usa a Entrevista Narrativa como dispositivo para a produção de dados, contando com a participação de quatro professoras. Os resultados apontam que as modalidades são diversificadas e interagem para atendimento às necessidades profissionais, favorecendo a emancipação do trabalho docente, na medida em que assumem a prática pedagógica como centralidade na formação continuada.

Palavras-chave: formação continuada; modalidades; professores da educação básica; emancipação do trabalho docente.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Servidora Pública da Universidade Federal do Piauí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9145-8831>. E-mail: milarocha034@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí e permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>. E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br

Methods of continuing training for the emancipation of teaching work: narratives of basic education teachers)

ABSTRACT

The article presented here is part of a Master's research carried out within the scope of the Graduate Program in Education (PPGE), at the Federal University of Piauí (UFPI). It brings as an object of study the training of basic education teachers, with the objective of reflecting on how the modalities of continuing education accessible to basic education professionals promote the emancipation of teaching work. This is a narrative research that had as its locus a public school in the state of Piauí, in Teresina. Use the Narrative Interview as a device for data production, with the participation of four teachers. The results indicate that the modalities are diverse and interact to meet professional needs, favoring the emancipation of teaching work as they assume the pedagogical practice as centrality in continuing education.

Keywords: continuing education; modalities; basic education teachers; emancipation of teaching work.

Modalidades de formación permanente para la emancipación del trabajo docente: narrativas de docentes de educación básica

RESUMEN

El artículo que aquí se presenta forma parte de una investigación de Maestría realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación (PPGE), de la Universidad Federal de Piauí (UFPI). Trae como objeto de estudio la formación de profesores de educación básica, con el objetivo de reflexionar sobre cómo las modalidades de educación permanente accesibles a los profesionales de la educación básica promueven la emancipación del trabajo docente. Se trata de una investigación narrativa cuyo locus fue una escuela pública del estado de Piauí, en Teresina. Utiliza la Entrevista Narrativa como dispositivo de producción de datos, con la participación de cuatro

docentes. Los resultados indican que las modalidades son diversas e interactúan para atender necesidades profesionales, favoreciendo la emancipación del trabajo docente al asumir la práctica pedagógica como centralidad en la formación permanente.

Palabras clave: educación continua; modalidades; maestros de educación básica; emancipación del trabajo docente.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, cujo objeto de estudo é a formação de professores da educação básica, com o objetivo de refletir como as modalidades de formação continuada acessíveis aos profissionais da educação básica promovem a emancipação do trabalho docente.

Com esse intento, recorreremos à pesquisa narrativa de abordagem qualitativa, utilizando a entrevista narrativa como dispositivo para a produção de dados com quatro professoras da educação básica, que atuam no ensino médio em uma escola estadual da rede pública de ensino do Piauí, em Teresina.

A motivação para a investigação proposta partiu do redimensionamento da política de formação continuada nos últimos anos no Brasil (BNC-Formação Continuada - Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020)), que, como uma das competências gerais dos docentes, propõe a valorização da formação permanente para a atuação profissional. Esta atribui a busca pela formação continuada aos profissionais da educação para sua atualização na sua área e áreas afins, a fim de apropriar-se de conhecimentos e de 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” (Anexo I, p. 8).

Mas, quais as modalidades de formação que possibilitam o acesso aos conhecimentos e às experiências que contribuem para a emancipação profissional docente? Partimos do pressuposto de que

as modalidades de formação acessadas pelos professores da educação básica devem ter como referência a escola, considerando a prática pedagógicas dos docentes, suas condições subjetivas e objetivas.

Para que a formação continuada concorra para a emancipação do trabalho docente, compreendido “[...] como ato político de transformação, de beleza e de incompletude” (ROSA; ANDRADE, 2022, p. 218), as práticas pedagógicas devem assumir a centralidade nos processos formativos, entendendo-as como “[...] práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536).

Além da sua centralidade nos processos formativos, a sua reflexão contínua e coletiva deve ser disponibilizada a todos os professores nas diversas modalidades de formação continuada acessadas pelos profissionais da educação básica. Aos professores, cabe a responsabilidade de assumir as rédeas “[...] do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais”. (BRASIL, 2020, Anexo I, p, 15),

A proposta de formação propõe diferentes modalidades, tanto externas como internas ao contexto escolar, ou seja, podem ser promovidas pela escola, pelas redes de ensino ou por outras instituições de ensino ou outras agências educacionais, podem ainda ser presenciais ou a distância, com o uso de tecnologias digitais, como as disponibilizadas aos professores no período de isolamento social em razão da Pandemia pela Covid 19 (SARS-CoV-2), por exemplo.

Com base no objetivo proposto, após introduzirmos a temática e situarmos o caminho metodológico da pesquisa, apresentamos inicialmente algumas considerações teóricas tanto sobre formação continuada como das diferentes modalidades, para, em seguida, refletirmos sobre os dados empíricos do estudo, bem como delinear as considerações finais.

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tendo em vista o objeto do estudo em pauta, que é direcionado às modalidades de formação continuada dos professores da educação básica, entendemos que os pressupostos aqui delineados orientaram para a realização de pesquisa pautada na abordagem qualitativa. Esse tipo de pesquisa se fundamenta em princípios que valorizam, dentre outras coisas, o ambiente natural como fonte direta dos dados, a interpretação da realidade no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação e o envolvimento do pesquisador com os fenômenos pesquisados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A abordagem qualitativa visa aproximar o pesquisador do pesquisado, além de proporcionar uma melhor compreensão da realidade. Essa abordagem “[...] responde a questões muito particulares, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, podendo proporcionar um aprofundamento das relações” (MINAYO, 2004, p. 21-22).

Assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a pesquisa narrativa, apoiando-nos, teoricamente, em autores como Connelly e Clandinin (1995) e Jossó (2010), além de outros estudiosos, que consideram a narrativa como alternativa de investigação capaz de resgatar a riqueza e a fecundidade das histórias narradas para o desenvolvimento do sujeito-narrador, tanto no que concerne à construção de si quanto no que se refere à delineação das práticas pedagógicas.

Isso se justifica, claramente, nas concepções dos teóricos mencionados, visto que eles compreendem a pesquisa em educação como um espaço aberto a novas construções metodológico-interpretativas do saber ser e do saber fazer docente. Desse modo, entendemos a pesquisa narrativa como um processo substancial de investigação propício à análise das questões educacionais, uma forma de “[...] colocar o professor no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15), inclusive no que se refere aos modelos de formação docente, que, sob essa ótica, deixam de ser vistos como constructos inflexíveis

descontextualizados, passando a ser considerados uma manifestação da vida pessoal-profissional do professor, em toda sua complexidade.

A pesquisa foi desenvolvida no CETI João Henrique de Almeida Sousa, que atende atualmente um total de 342 (trezentos e quarenta e dois) alunos, sendo 117 (cento e dezessete) alunos em turmas de 1º Ano, 117 (cento e dezessete) em turmas de 2º Ano e 108 (cento e oito) na turma de 3º Ano. A faixa etária desses alunos é de 14 a 18 anos. Estes permanecem na escola das 7:20 h às 17:00h e assistem 07 (sete) aulas diárias, além de 02 (dois) horários para estudos, totalizando 09 (nove) aulas diariamente.

Foram participantes da pesquisa as professoras da educação básica lotados nesta escola estadual, em Teresina – PI, que atuam no ensino médio, com base nos seguintes critérios de inclusão: ter vínculo efetivo com o sistema estadual de educação; atuar pelo menos há cinco anos no magistério da educação básica; ter participado nos últimos dois anos de cursos de formação continuada; e ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa.

Dentre os professores da escola que se enquadraram nos critérios da pesquisa, 04 (quatro) participaram do estudo, contribuindo no processo de produção dos dados. Consideramos que esse quantitativo foi suficiente para atender ao objeto de estudo em questão e para alcance do objetivo proposto e, como todos os participantes são mulheres, denominamos os interlocutores de professoras ao longo do texto.

O dispositivo utilizado para a produção dos dados foi a Entrevista Narrativa (EN). Antes do uso do dispositivo com os interlocutores, foi explicado o objetivo da pesquisa e, neste encontro inicial, realizada a escolha do codinome. De forma espontânea, ficou acordado que as participantes seriam denominadas pelo componente curricular sob sua responsabilidade na escola, sendo que em relação às duas professoras de língua portuguesa foi decidido que uma seria denominada de Português, a outra de Gramática. As outras participantes são as professoras de História e de Espanhol.

Em relação à entrevista narrativa, Sousa e Cabral (2015) destacam que possui grande valor formativo e pode significar importante contribuição para a pesquisa. Sua relevância como técnica nas análises qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente

nas pesquisas educacionais. As autoras enfatizam que a entrevista narrativa se configura como uma técnica de produção de dados que estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes da vida, configurando-se esse ato de contar/narrar e escutar histórias em um método para atingir seus objetivos.

A utilização dessa técnica envolveu a incitação por questões específicas, a partir do momento em que o narrador começa a contar sua história, conservando ele próprio a fruição da narrativa. Sousa e Cabral (2015) alertam que esta técnica de pesquisa de cunho qualitativo, denominada não estruturada, contrapõe-se ao tradicional modelo pergunta-resposta da grande maioria das entrevistas que definem a estrutura das entrevistas, ordenam as perguntas e as formulam a partir de seu próprio vocabulário.

González Rey (2005, p. 13) considera “a comunicação uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem”.

Cabe ressaltar o quanto é importante, dentro dessa proposta, a pouca influência do entrevistador. Para Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 95), a “[...] influência do entrevistador deve ser mínima [...].” Quanto menos o entrevistador se envolver, melhor. Evitamos, portanto, ordenar que tipo de linguagem ou a forma que cada narradora deveria se portar diante da entrevistadora, ou qualquer tipo de mensagem que pudesse constranger as narradoras. Foi essencial se sentirem à vontade para usar uma linguagem própria, espontânea. Outro aspecto para o qual os autores chamam atenção e que observamos na realização da pesquisa, diz respeito à organização do ambiente para que aconteça a minimização da influência da entrevistadora/pesquisadora.

Para a análise dos dados, optamos pela técnica de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise de mensagens, para obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam processos de descrição, inferência e interpretação de conhecimentos relativos a estas mensagens. Os procedimentos para análise de conteúdo foram bastante criteriosos, para que pudessem revelar

aquilo que está nas narrativas, sendo preciso compreendê-las a partir do contexto social em que estão inseridas, e envolveram as seguintes etapas indicadas pela autora: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS MODALIDADES

Embora conscientes de que o processo de desenvolvimento profissional docente “[...] não se reduz a cursos de formação continuada”, como afirmam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), pois, segundo os autores, há outros fatores que implicam neste processo de profissionalização, “[...] tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc. [...]” (p. 65), mas, sem dúvida, a formação continuada influencia na constituição desse profissional.

A formação continuada é uma exigência em razão do fato de que, em qualquer campo profissional, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 86), os conhecimentos

[...] se não atualizados, revistos, tendem a tornar-se obsoletos, ainda mais no atual momento de uma sociedade altamente competitiva como a deste início de século e das mudanças aceleradas que caracterizam a sociedade no meio das dinâmicas e perspectivas do desenvolvimento da profissão.

Dessa forma, a formação continuada pode ser compreendida como exigência do contexto social, no âmbito “[...] de uma nova ótica do desenvolvimento profissional do professor, como uma especificidade da educação permanente” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 87), que vai exigir, de acordo com os autores, a “[...] compreensão dos processos de aprendizagem dos professores, como processo de reflexão crítica e espaços de construção e transformação, e não só como meros processos adaptativos” (p. 87). Essa concepção de formação continuada traz, com base nos autores, consequências para as políticas educacionais com novas exigências que “[...] emergem, por vezes, de outros contextos alheios aos

contextos próprios da formação e do exercício da profissão” (p. 87), como atualmente se tem constatado com as demandas recorrentes do contexto da Pandemia pela Covid 19 (SARS-CoV-2), em que os profissionais buscaram na formação continuada elementos para reinventar a sua prática pedagógica com o uso das tecnologias.

Tratando das políticas educacionais, do ano de 1995 até meados de 2002, foi formatada e implementada pelo Ministério da Educação - MEC a política de formação continuada de professores, focalizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, de 1995 a 1998, o MEC elaborou diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores e, de 1999 a 2002, foi focalizada a formação de professores, procurando influenciar os currículos de formação inicial, bem como a formação continuada (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Em julho de 2004, foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, como resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores, conforme Aguiar e Duarte (2005).

A legislação brasileira estabelece, no que se refere à formação de professores, a formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n.9.394/96 (BRASIL, 1996, Art. 87, §4º), definiu também que “até o fim da Década da Educação [1996-2006] somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”.

Cury (2004) enfatiza a importância da formação continuada sem perder de vista a formação inicial. Segundo ele:

[...] a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (p.24).

A formação inicial é a base e, sobre esta pedra de toque, a LDB estabelece, no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996).

Em 2011, anos após o final da Década da Educação (2006), foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, pela Portaria MEC nº 1328/2011, de 24.09.2011 (BRASIL, 2011), com a finalidade de apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), posteriormente revogado pelo Decreto 8.752, de 09.05.2016 (BRASIL, 2016).

Para Candau (2014), no processo de formação continuada é essencial proporcionar condições que favoreçam a tomada de consciência da construção da própria identidade cultural docente, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais vivenciados e a história do nosso país, visto que parece haver pouca consciência acerca desses processos. Para a autora, o conhecimento da realidade e a busca de uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais são pré-requisitos para a formação e articulam-se com a dimensão pessoal e coletiva pertinentes a estes processos.

A legislação em vigor acerca da formação continuada é a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as “DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)” (BRASIL, 2020), que está correlacionada com a Meta 15 do PNE/2014-2024, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2015), e com as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), que estabelecem a Base Nacional Comum Curricular -BNCC.

A Formação Continuada de Professores da EB é concebida como componente essencial do processo de profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando ao complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho e as competências profissionais requeridas 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)

A fim de impulsionar positivamente a formação continuada, para que tenha impacto quanto à sua eficácia na melhoria da prática pedagógica, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica, como aponta o Artigo 7º, da BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020).

As atividades de educação continuada podem ser ofertadas pelas IES, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como estabelece a normativa (BRASIL, 2020), enumerando alguns dos cursos que podem ser ofertados, sem restringir a formação apenas aos cursos:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2020, Art.9º).

São diversas, portanto, as modalidades dos cursos de formação continuada a serem ofertados aos profissionais da educação, abrangendo desde os cursos rápidos, como os de atualização, como os de pós-graduação *stricto sensu*, com carga horária variada. Em síntese, seja qual for a modalidade, o fundamental é, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.56), que “O professor deve passar por um processo de formação”. Nessa perspectiva Day (2001, p.24), salienta que “adquirir as qualificações adequadas para se ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira.” Acredita-se que o professor deve estar em constante atualização, ou seja, em processo de autoformação, atualizando-se para dar o melhor de si, não se limitando apenas à formação apreendida ao logo da sua graduação.

As modalidades de formação continuada abrangem também os processos de autoformação, em que os professores buscam contemplar as suas necessidades pessoais e profissionais, conforme Garcia (2002), conjugando conhecimentos novos àqueles construídos a partir das experiências profissionais, apresentando em comum a perspectiva crítica/inovadora destas formações, que podem atender a necessidades individuais ou coletivas, com base em Pacheco e Flores (1999). Os processos de autoformação são contemplados pela leitura e a escrita desenvolvidas pelos profissionais, além das formações em grupo de estudo, pois direcionam os estudos para as suas necessidades formativas.

As práticas de formação coletiva, como os grupos de estudo e a pesquisa sobre a prática, ambas como espaços de colaboração entre os pares, também constituem modalidade de formação continuada com a proposição de processos formativos mais contextualizados com a prática e a realidade em que os professores atuam, pois segundo Pacheco e Flores (1999), a colaboração potencializa a formação continuada “[...] dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor (p. 135).

As reuniões pedagógicas também podem se constituir como espaços de formação continuada, sendo o coordenador pedagógico, geralmente, o responsável pela condução desses processos de formação interna na escola. Além dessa modalidade, a participação em eventos científicos, em oficinas, em projeto e cursos, dentre outras tantas modalidades de formação continuada, que podem ser ofertadas pela própria escola (internamente) ou por outras instituições externas, constituem importantes processos formativos, importando ficar atento para que possam resultar na promoção da emancipação docente, possibilitando aos profissionais se apropriarem de instrumentais que possam transformar a sua prática pedagógica, sempre na perspectiva de favorecer as aprendizagens dos estudantes.

Compreendemos, portanto, que são diversas as modalidades de formação continuada e que é prudente que não se estabeleçam referenciais fechados para a formação de professores, mas que possam ser adequados às necessidades e às possibilidades dos contextos em que serão desenvolvidos os processos formativos.

Assim, embora conscientes da complexidade da prática pedagógica e de que nenhuma política de formação continuada, de forma isolada, resolve os problemas reais da educação brasileira sem a existência das condições objetivas para que essa prática pedagógica seja desenvolvida, compreendemos ser os processos de formação continuada importantes como espaços que fomentam a reflexão crítica e a inovação necessários ao processo emancipatório.

MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antes de apresentarmos e discutimos os dados empíricos da pesquisa que revelam a perspectiva das professoras da educação básica acerca das modalidades da formação continuada, evidenciamos os questionamentos iniciais que impulsionaram a reflexão proposta: quais modalidades de formação continuada são acessíveis às professoras da educação básica? Como as modalidades acessadas pelas professoras da educação básica promovem a emancipação do trabalho docente?

Vejam as narrativas dos professores quanto a estes aspectos, a seguir.

Eu acho que dentro da escola podemos formar grupos de estudo, nós podemos formar cursos dentro da nossa própria escola que beneficiem, cada um no seu âmbito e a gente pode dividir sim, cada uma, essas experiências, que as experiências boas elas devem sim ser, digamos assim, compartilhadas. Mas eu acho sim, que os professores, eles precisam se reciclar em algum curso, em alguma especialização, eles precisam estar buscando o novo, principalmente nas questões que envolvem as leis que regem o sistema escolar; se você tem uma ideia, poucos professores ainda não entenderam o que é, o que é ainda o “novo ensino médio”, que ele já bate na porta para 2022 e muitos professores estão aí “à toa”, sem saber o que é. [...]. Mas eu acho que pende muito dele buscar novas leituras. O que o mal do professor é quando ele para de ler, parou de ler, tá estagnado na vida. Então, sempre tem alguém que sabe mais que você, que pode trazer novas experiências. E assim, no meu contexto pedagógico, eu me baseio muito nas leituras que eu faço, eu gosto muito dos autores que estão na minha linha de pesquisa, que trazem esse aspecto da linguagem na sala de aula e isso é que me implementa na sala de aula. [...] e o “mal” dos professores é não gostarem de ler, a maioria, não digo todos porque tem muitos professores que leem na sua área. Mas eu acho que assim, que os

professores se eles leem mais, buscarem mais, eu acho que a nossa prática ela só tem tudo a enriquecer, a corroborar com a nossa área de ensino, com a nossa prática pedagógica e a leitura é imprescindível. [...] Então o que a gente quer é cursos, o que a gente quer é uma formação que tenha respaldo, é um congresso, é um seminário, é uma produção de um livro, instigar os professores a escrever, a motivar, é isso que faz o professor enriquecer sua leitura, sua escrita, o seu trabalho pedagógico, não só a formação que pouco acrescenta. (Entrevista Narrativa – Professora Português).

[...] porque nós temos toda a ajuda para fazer a formação continuada, não em níveis de pós-graduação, mas em níveis de curso, a escola está sempre oferecendo cursos para a gente. Nesse momento nós estamos passando por uma formação para acompanhar esse “novo ensino médio”; nós estamos passando por várias formações, vamos para a segunda já na semana que vem para entender, eu ainda não vi outras escolas aqui no Estado fazer isso, mas a nossa escola já vem fazendo isso com a gente. Então, toda vez que a gente está diante de novidades do ensino médio, por exemplo, a BNCC, a escola ofereceu para a gente, essa formação, como agora diante do novo ensino médio. A gente vê também a escola fazendo essa proposta de nos colocar para entender como é elas, mas em termos de formação continuada e pós-graduação os colegas eles todos, a maioria tem um entendimento que já havia falado para vocês de que talvez não é o momento de fazer uma formação continuada em níveis de pós-graduação. (Entrevista Narrativa – Professora Gramática)

[...] a oficina de elaboração de itens, as oficinas de trabalho através de projeto, as próprias formações ofertadas pela rede como o “Mais aprendizagem”, o “Mais Português”. [...] sempre que a gente tem possibilidade, quer seja ofertado pela rede ou

contratado pela própria escola. (Entrevista Narrativa – Professora História).

As melhores para mim, eu já até falei tanto que foi a universidade federal, foi uma das melhores, porque eu aprendia e colocava em prática. E lá, ainda tinha outra coisa, a gente tinha que dar uma aula para todos os professores, toda semana um professor tinha que dar aula para todos os professores, pra gente e ver como é que saíria aquela aula, então era posto realmente em prática, a da Embaixada da Espanha e juntamente com a Seduc. [...] além da reunião do “Chão da escola”, temos também o encontro diário com as coordenadoras. Toda semana a gente se encontra, por exemplo: os professores de Linguagens e de humanas. [...]. Agora a gente senta e ela vai dar informações, como é que está sendo, se gente está tendo alguma dificuldade [...]. Então, para a nossa escola, a gente consegue ser contemplada porque existem muitas formações vindo de fora, tem esses encontros diários, o chão da escola, isso a gente consegue contemplar. [...] existe formação e as formações que o Estado oferece e, às vezes, não são chamativas [...]. (Entrevista Narrativa – Professora Espanhol).

As narrativas das professoras sobre as modalidades de formação continuada podem ser evidenciadas a partir das palavras-chave, a seguir.

Figura 1 - Modalidades de formação continuada



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa (2022)

Nas narrativas das professoras, foram descritas modalidades de formação continuada diversas. Algumas das listadas pelas professoras são propostas e não acontecem no contexto pesquisado, mas acreditamos ser importante a sua apresentação em razão de evidenciar a compreensão das professoras da amplitude ou da abrangência dos processos de formação continuada, pois, muitas vezes, a formação continuada fica restrita aos cursos propostos pelas escolas ou pelas redes e os professores não percebem outras possibilidades formativas.

Indicados pela Professora Português, temos diversas modalidades de formação, mas chama a nossa atenção a proposta dos grupos de estudo e compartilhamento de experiências, que podem se organizar no âmbito escolar, seja em razão do componente curricular ou de interesses convergentes. Essa organização dos professores cumpre o que estabelece a BNC-Formação (BRASIL, 2019) quanto ao engajamento profissional, em que o profissional se compromete com o próprio desenvolvimento profissional, visando qualificar o trabalho docente, fundamentando-o teoricamente, além de ser um espaço propício para o compartilhamento de experiências.

Os grupos de estudo são espaços em que a prática pedagógica tem lugar de centralidade por estar mais próxima do contexto em que se desenvolve. Assim, pode favorecer o atendimento às necessidades formativas dos professores. A mesma percepção destas professoras foi descrita na pesquisa desenvolvida por Rosa e Andrade (2022, p. 235), em que os professores expressam “[...] a necessidade de uma formação contínua voltada para a práxis, para que se assegurem das respostas aos desafios vividos na escola [...]”. Para estes professores, a formação continuada só tem sentido quando permite compreender “[...] as realidades em que atuam, para que, então, arquem com a responsabilidade a que se aventam [...]”. (p. 235).

Da mesma forma, entendemos ser a leitura, a escrita e a participação em eventos científicos (congressos/seminários) importantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Quando os professores, voluntariamente, desenvolvem a prática da leitura e da escrita e participam de eventos científicos sobre temáticas relacionadas às suas práticas, estão investindo no seu

desenvolvimento profissional como um projeto de vida, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), abrangendo diferentes modalidades formativas. Para os autores, a profissionalização é o desenvolvimento de forma sistemática da profissão, que deve ser fundamentada na prática, ou seja, assumir como referência a prática pedagógica, para a “[...] mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (p.50).

Amparados em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), compreendemos que o desenvolvimento profissional docente não ocorre de forma isolada, ou seja, diversas modalidades formativas interagem para atendimento às necessidades profissionais, sendo a leitura importante para apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades e a escrita para a sistematização dos conhecimentos experienciais. Nos eventos científicos, além do acesso ao conhecimento que vem sendo produzido na área nos espaços de compartilhamento de experiências, os profissionais socializam ideias, metodologias, tecnologias, angústias, dificuldades, entre outros aspectos, que são importantes para o ser/estar na profissão, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Além dessas modalidades, a Professora Gramática aponta os cursos como modalidade nos processos de formação continuada e informa que a escola sempre está oferecendo, mas, em nível de pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*), é de iniciativa dos próprios professores, não havendo incentivo da escola ou da rede de ensino pública.

A modalidade oficina é ressaltada pela Professora História, quando faz referência à oficina de elaboração de itens da prova para a avaliação da aprendizagem, da qual participou. Faz também referência na sua narrativa aos Projetos de formação, como “Mais aprendizagem” e o “Mais Português”, ofertados pela rede pública de ensino estadual ou contratados pela própria escola com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, pois as escolas recebem recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, desde 1995, e possuem autonomia para a sua utilização de parte dos recursos para a formação dos seus

profissionais, desde que referendada pelo Conselho Escolar (BRASIL, 2021).

Por último, temos os “Encontros com a Coordenação Pedagógica”, uma modalidade indicada pela Professora Espanhol que muitas vezes não é compreendida pelos professores como processo formativo. São espaços em que são discutidas as dificuldades, por exemplo, para a tomada de decisão coletiva e, segundo a professora, os profissionais conseguem ser contemplados nas suas necessidades. A mesma professora participou de um projeto de extensão de ensino de língua espanhola, oferecido pela Universidade Federal do Piauí – UFPI em parceria com a Embaixada da Espanha e a Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC-PI, quando ainda era graduanda na área de Licenciatura em Letras/Espanhol, e ressalta a importância do planejamento coletivo com a coordenação do projeto em que eram propostas oficinas, nas quais os professores de espanhol ministravam aulas para todos os professores da equipe e o aprendizado era colocado em prática, estabelecendo uma unidade entre teoria e prática.

Registramos o entendimento, com base nas ideias de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), de que essas modalidades apresentadas pela Professora Espanhol, em que há oportunidade de refletir em conjunto com os seus pares, favorecem a autonomia dos professores no processo de desenvolvimento profissional, pois juntos analisam os contextos e, a partir das reflexões oportunizadas, experimentam procedimentos, metodologias e recursos de ensino, dentre outros aspectos, para atendimento às práticas. De forma coletiva, “[...] constroem saberes, competências, no contexto da busca de um aperfeiçoamento da prática educativa [...]” (p.68).

As formações continuadas que colocam como centralidade a prática pedagógica, “Decerto, compreendem o trabalho docente pela sua finalidade. Colocam-se a serviço da mudança da pessoa, da emancipação da pessoa”. (ROSA; ANDRADE, 2022, p. 236).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às modalidades de formação continuada, as narrativas revelam que são diversificadas, abrangendo os grupos de

estudos, a leitura e a produção escrita dos professores, a participação em eventos científicos e em cursos, os investimentos na pós-graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*), oficinas e projetos, além dos encontros formativos com a coordenação pedagógica.

São, portanto, diversas modalidades formativas que interagem para atendimento às necessidades profissionais e, dentre elas, os “Encontros com a Coordenação Pedagógica” foi uma das modalidades indicadas nas narrativas que ressaltamos em razão de não ser comumente considerada pelos professores como espaço formativo.

As propostas de formação continuada são evidenciadas como externas/internas, sendo que nas narrativas dos professores da educação básica, as de origem interna atendem melhor as necessidades formativas dos professores visto estarem mais próximas da realidade vivida, favorecendo a emancipação do trabalho docente, na medida em que assumem a prática pedagógica como centralidade na formação continuada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.223-240, maio/ago. 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **A investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 30 jan. 2009. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em 20 jan. .2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

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

BRASIL. Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 fev. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em 20 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Brasília: CNE, 2018.

Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº

15/2017. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 dez.

2018. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf. Acesso em 20 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.**

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE/CP, 2020.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021.**

Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: MEC/FNDE, 2021.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021>.

Acesso em 28 jul. 2022.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; PÉREZ DE LARA, N.; CONNELLY, F. M.; CLANDININ D. J., GREENE, M. (Eds.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes; 1995; p. 11- 59.

CANDAU, Vera. M. Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, v. 37, n.1, p. 33-41.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em 28 nov.2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre fundamentos da rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

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

FRANCO, M. A. do R. S. 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.

GARCIA, C. M. **La formación inicial y permanente de los educadores**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Universidad de Sevilla, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito...ao sujeito de formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90 – 113.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSA, C. U.; ANDRADE, D. M. de M. Trabalho docente: ditos e não ditos de professoras em uma escola pública em Salvador-Bahia. **Revista Educação e Emancipação**, [S. L.], v. 15, n. 2, 2022. DOI: 10.18764/2358-4319v15n2.2022.22. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/20400>. Acesso em: 1 dez. 2022.

SOUSA, M. G da S.; CABRAL, C. L. de O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de

professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015. DOI:
10.24933/horizontes.v33i2.149. Disponível em:
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>.
Acesso em: 20 dez. 2021.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Dezembro/2022*.

Narrativas de professores/as iniciantes na constituição de si e suas possibilidades emancipatórias em uma pesquisaformação

Joelson de Sousa Morais¹

Inês Ferreira de Souza Bragança²

RESUMO

O artigo em pauta foi produzido no âmbito de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, entre os anos de 2020 e 2021, iniciada de forma presencial e depois desenvolvida remotamente em decorrência da pandemia de Covid-19. A pesquisa contou com a participação de 04 (quatro) professores/as iniciantes, atuantes em duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Caxias-MA. Os dispositivos metodológicos utilizados foram: imersão no cotidiano escolar, escritas narrativas, diário de pesquisa e conversas. Quanto aos objetivos, buscou: refletir acerca das contribuições formativas e emancipatórias das narrativas (auto)biográficas na constituição do ser professor/a iniciante, bem como compreender os processos transformadores de si pelas narrativas (auto)biográficas, produzidas na pandemia por docentes em início de carreira. A fundamentação teórica e epistemológica pautou-se pelos princípios da pesquisa narrativa, articulando-se às

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)/Campus Codó. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC/UNICAMP), do Grupo Interinstitucional de Pesquisaformação Polifonia (UNICAMP/UERJ) e do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: Educação, Saúde e Sociedade (UEMA/CNPq). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1893-1316>. E-mail: joelson.morais@ufma.br

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal. Pós-Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Coordena o Grupo Interinstitucional de Pesquisaformação Polifonia, vinculado ao GEPEC (UNICAMP) e ao Vozes da Educação (FFP/UERJ) (<https://grupopolifonia.wordpress.com>). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4782-1167>. E-mail: inesfsb@unicamp.br

perspectivas de emancipação e formação de professores/as à luz de: Josso (2010), Freire (2013), Cunha (2010), Rancière (2018), Bragança; Morais (2021) e outros, trazendo a hermenêutica da narratividade e temporalidade de Ricoeur (2010), no processo de compreensão e interpretação das fontes narrativas. Os resultados revelaram as contribuições das narrativas (auto)biográficas para emancipação, no contexto da formação docente, pela tomada de consciência que o próprio sujeito efetua em sua trajetória profissional pessoal e coletiva na docência.

Palavras-chave: *pesquisaformação*; narrativas (auto)biográficas; professores/as iniciantes.

Narratives of beginning teachers in the constitution of themselves and their emancipatory possibilities in a research-training

ABSTRACT

The article in question was produced within the scope of a (auto)biographical narrative-formation research in education between the years 2020 to 2021, started in person and then remotely as a result of the Covid-19 pandemic. The research had the participation of 04 (four) beginning teachers, working in two public schools in the city of Caxias-MA. The methodological devices used were: immersion in everyday school life, narrative writing, research diary and conversations, with which, with the exception of the first, it had to be prioritized by the use of recordings of remote meetings on the Google Meet digital platform and with the social network. from WhatsApp. As for the objectives, it sought to: reflect on the formative and emancipatory contributions of (auto)biographical narratives in the constitution of being a beginning teacher, as well as understand the transformative processes of the self by the (auto)biographical narratives produced in the pandemic by teachers at the beginning of career. The theoretical and epistemological foundation was guided by the principles of narrative research articulating with the idea of emancipation and teacher training in the light of: Josso (2010), Freire

(2013), Cunha (2010), Rancièrè (2018), Bragança; Morais (2021) and others, bringing Ricoeur's (2010) hermeneutics of narrativity and temporality in the process of understanding and interpreting narrative sources. The results revealed that the idea of emancipation through teacher training narratives would mean a process of becoming aware that the subject himself carries out in his existence, giving conditions to envisage other directions and directions of his existence and other choices that guide his education projects. life.

Keywords: research-training; (auto)biographical narratives; beginning teachers.

Narrativas de docentes principiantes en la constitución de sí mismos y sus posibilidades emancipatorias en una investigación-formación

RESUMEN

El artículo en cuestión se produjo en el marco de una investigación (auto)biográfica de formación narrativa en educación entre los años 2020 y 2021, iniciada de manera presencial y luego a distancia a raíz de la pandemia de la Covid-19. La investigación contó con la participación de 04 (cuatro) profesores principiantes, que trabajan en dos escuelas públicas en la ciudad de Caxias-MA. Los dispositivos metodológicos utilizados fueron: inmersión en la cotidianidad escolar, escritura narrativa, diario de investigación y conversaciones, con lo cual, a excepción del primero, se tuvo que priorizar mediante el uso de grabaciones de encuentros a distancia en la plataforma digital Google Meet y con la red social de WhatsApp. En cuanto a los objetivos, se buscó: reflexionar sobre los aportes formativos y emancipadores de las narrativas (auto)biográficas en la constitución del ser docente principiante, así como comprender los procesos transformadores del yo por las narrativas (auto)biográficas producidas en la pandemia por docentes al inicio de carrera. La fundamentación teórica y epistemológica estuvo guiada por los principios de la investigación narrativa articulada con la idea de emancipación y formación docente a la luz de: Josso (2010), Freire

(2013), Cunha (2010), Rancière (2018), Bragança; Morais (2021) y otros, trayendo la hermenéutica de la narratividad y la temporalidad de Ricoeur (2010) en el proceso de comprensión e interpretación de las fuentes narrativas. Los resultados revelaron que la idea de emancipación a través de las narrativas de formación docente significaría un proceso de toma de conciencia que el propio sujeto realiza en su existencia, dando condiciones para vislumbrar otros rumbos y direcciones de su existencia y otras elecciones que orientan sus proyectos de formación. vida.

Palabras clave investigación-formación; narrativas (auto)biográficas; profesores principiantes.

INTRODUÇÃO

De um contar de si mediatizado pelas memórias e narrativas de acontecimentos existenciais do cotidiano a um processo de formação e transformação de si, do outro e do mundo à sua volta: eis como tem se caracterizado a riqueza e a potencialidade das narrativas (auto)biográficas tecidas no desenvolvimento profissional docente de professores/as iniciantes.

São com essas palavras que perspectivamos uma reflexão nesse texto que põe em discussão o caráter emancipatório das narrativas tecidas por uma *pesquisafomação*³ narrativa (auto)biográfica em educação com quatro professores/as iniciantes que atuam em duas escolas públicas da cidade de Caxias-MA.

Devido ao agravamento decorrente da Covid-19, provocando o isolamento social, a pesquisa foi realizada inicialmente de forma presencial (primeiros meses do ano de 2020) e, depois, passou a ser

³ O uso de duas ou mais palavras juntas e em itálico é tributário dos estudos nos/dos/com os cotidianos do qual tem Nilda Alves (2003) e Inês Barbosa de Oliveira (2012) como proeminentes referências dessa corrente de pesquisa que foi inicializada no Brasil desde a década de 1980, fundamentada nos princípios de Certeau (2012). Juntar duas ou mais palavras tem a intenção de romper com o modelo clássico de ciência, dando outros sentidos e significados às palavras, criando outros tantos conhecimentos e formas de expressividade do saber científico.

realizada em outro formato, no caso remotamente, a partir de abril de 2020, dando continuidade no ano de 2021.

Tematizar a ideia da emancipação na formação de professores/as constitui uma discussão complexa, necessária e, ao mesmo tempo, uma reflexão multifacetada. Logo, nos vem os questionamentos: o que significa emancipar-se? Emancipar-se em relação a quê ou a quem? Quem se emancipa? E o que caracteriza processos emancipatórios no contexto da formação de professores/as?

Buscamos nos aproximar de algumas reflexões ao longo desse texto, suscitando ideias com base nesses questionamentos postos, a fim de trazer outras tantas provocações, pautando-se, em nosso caso, pela abordagem narrativa (auto)biográfica.

Sendo assim, o texto apresenta como objetivos: refletir acerca das contribuições formativas e emancipatórias das narrativas (auto)biográficas na constituição do ser professor/a iniciante, bem como compreender os processos transformadores de si pelas narrativas (auto)biográficas produzidas na pandemia por docentes em início de carreira.

Trata-se de um construto pautado pela tese de doutorado em educação, produzida pelo primeiro autor desse texto (MORAIS, 2022) e orientada pela segunda autora, cursada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e desenvolvida entre os anos de 2019 a 2022, pautando-se pela abordagem narrativa (auto)biográfica.

A ideia de emancipação pelas narrativas (auto)biográficas subjaz a um processo pelo qual o sujeito busca produzir uma historicidade voltando para si, praticando uma reflexividade e tomando consciência do processo trilhado, transformando-se e dando curso à sua existência na tessitura de si e de outros tantos projetos formativos e profissionais.

É por esse viés que estamos compreendendo o processo de emancipação do sujeito pelas narrativas de formação, o que tem elucidado potentes reflexões, fundamentando-nos nesse escrito em: Josso (2010), Ricoeur (2010), Freire (2013), Cunha (2010), Rancière (2018), Bragança; Morais (2021) e outros.

De primeiro momento, podemos ousar algumas reflexões com base nas provocações anteriormente feitas, em consonância

com o pensamento de Rancière (2018, p.142), no sentido de que “[...] somente um homem pode emancipar um homem”. Ou seja, os processos de emancipação só são possíveis no meio sociocultural, nas relações estabelecidas com os seres humanos, fruto do convívio e experiências trilhadas por homens e mulheres na constituição de si, do mundo e da sociedade em múltiplos entrelaçamentos e tessituras identitárias.

Com base nessa concepção, podemos recorrer à reflexão que faz Cunha (2010) ao trazer uma potente discussão acerca da emancipação na formação de professores/as pela abordagem narrativa. A autora destaca o poder que o próprio sujeito tem de dar forma a si em sua trajetória impulsionada pela tessitura narrativa das experiências trilhadas.

Tal reflexão está em consonância também com as discussões que vêm se produzindo no campo da pesquisa narrativa (auto)biográfica pela qual temos trilhado como professores/as pesquisadores/as narradores/as situados/as no âmbito da academia, atuantes na formação de professores/as em diálogo com docentes da educação básica.

O texto em pauta, em termos organizacionais apresenta essa primeira parte com algumas reflexões introdutórias acerca do estudo; na segunda parte, contamos como foi produzida a *pesquisaformação* a partir dos princípios metodológicos; na terceira parte, discutimos a perspectiva teórica e epistemológica quanto ao que estamos entendendo sobre formação, emancipação e narrativas (auto)biográficas, entrelaçando tais conceitos e concepções; na quarta parte, refletimos acerca do caráter emancipatório das narrativas (auto)biográficas, trazendo as professoras iniciantes em suas narrações; e na quinta e última parte do texto, ensaiamos algumas reflexões que o estudo trouxe como lições e aprendizados concluídos por ora.

ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS TRILHADOS NA PESQUISAFORMAÇÃO NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Uma pesquisa que foi se produzindo na contação de histórias de vida, na composição das narrativas (auto)biográficas que aliava cultura pessoal, formativa, acadêmica e profissional. Foi assim que o presente estudo se teceu, em diálogo permanente entre pesquisadores/as e professores/as iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental, participantes da pesquisa.

Um convite que se deu, inicialmente no ano de 2019, ainda no período de encontros presenciais, mas que só foi começando a se consolidar, mais precisamente nos anos de 2020 e 2021, durante o período da pandemia, quando a pesquisa propriamente se iniciou, naquele primeiro momento presencialmente no cotidiano das escolas e, depois, remotamente em decorrência do isolamento social.

Nesse sentido, realizamos uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação pautando-se, principalmente, pelos princípios da corrente de *Histórias de vida em formação* que foi promovida pelos pioneiros Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé, Matthias Finger (na Universidade de Genebra/Suíça) e com Gaston Pineau (na Universidade de Montreal/Canadá), no início da década de 1980, com práticas de formação, primando pelo uso metodológico das histórias de vida e narrativas (auto)biográficas (JOSSO, 2010).

Uma primeira iniciativa do uso da palavra-conceito *pesquisaformação* nesse formato, pode ser encontrada em Bragança (2018), refletindo acerca da potencialidade dos usos das palavras como abertas a outras múltiplas formas de expressão e significação, agenciando variadas tessituras teóricas e metodológicas no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica. Vale salientar que o uso do termo *pesquisaformação* é um modo peculiar de escrita na abordagem da pesquisa narrativa que vem sendo produzido no Brasil pelo Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia⁴, o qual

⁴ Grupo este coordenado pela segunda autora desse texto, Profa. Dra. Inês Bragança, que faz parte da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) e vinculado também ao Grupo de Pesquisa Vozes da Educação, com sede na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

busca a inseparabilidade entre os processos de pesquisar e se formar, atribuindo sentidos outros que se pautam pelos estudos nos/dos/com os cotidianos escolares (BRAGANÇA; MORAIS, 2021).

A proposição da *pesquisaformação*, portanto, é aquela em que tanto pesquisadores/as, quanto sujeitos participantes da pesquisa, estão o tempo todo aprendendo, se formando e (auto)formando de forma recíproca e em partilha, sem separar pesquisa de formação, mas, pelo contrário, se retroalimentam, dando subsídios para juntos construírem conhecimentos e aprendizados. Sobre essa corrente de pesquisa com esse formato de escrita que vem se produzindo no cenário brasileiro na última década, reiteramos que:

[...] na *pesquisaformação* não há uma separabilidade entre quem pesquisa e quem se forma, mas uma articulação profícua e simultânea desencadeada nos processos de aprendizagem, formação e constituição da experiência da pesquisa reciprocamente enquanto todos os envolvidos estão se transformando e tecendo uma consciência reflexiva dos percursos e itinerários que tecem ao longo da caminhada trilhada (BRAGANÇA; MORAIS, 2021, p. 300-301).

Portanto, enquanto estamos pesquisando, os processos formativos nos acompanham nesse itinerário, erigindo outras possibilidades de aprendizagens múltiplas e construção de conhecimentos diversos de si, do outro e do mundo pela atividade da narração.

Fizeram parte da pesquisa 04 (quatro) professores/as iniciantes, sendo que três desses/as estavam atuando no 5º ano do Ensino Fundamental em duas escolas públicas de rede de ensino municipal de Caxias-MA, e um foi o professor pesquisador. Os/as docentes estavam exercendo o magistério no segundo ano de experiência como professores/as na mesma escola desde quando iniciaram a profissão.

Os nomes das professoras iniciantes, que fizeram parte da pesquisa são reais, autorizadas pelas mesmas. São assim nominados/as por: Ana Patrícia, Arikelma, Fernanda. Quanto ao pesquisador que dialogou com as mesmas, o nome é Joelson.

Quanto ao perfil dos/as docentes iniciantes, vale ressaltar que todos/as possuem formação em nível superior no curso de Pedagogia (licenciatura), sendo três professoras do sexo feminino atuantes em duas escolas dos anos iniciais, conforme mencionado e em regime de contratação temporária, sujeito à renovação a cada ano. O outro docente do sexo masculino, trata-se do pesquisador que estava em diálogo com as professoras durante o transcurso da pesquisa doutoral na área da educação (MORAIS, 2022). Os dispositivos metodológicos desenvolvidos na pesquisa com os/as professores/as⁵ iniciantes foram: imersão no cotidiano escolar⁶, escritas narrativas, diário de pesquisa e conversas.

Como a pesquisa teve início, de forma presencial, no ano de 2020, mais precisamente nos meses de fevereiro e março, tal estudo passou a sofrer um deslocamento, tendo em vista a chegada do vírus de Covid-19, passando, assim, a provocar uma pandemia que mudou o curso da história, e, certamente da pesquisa e da reorganização dos dispositivos metodológicos para a produção das fontes da pesquisa.

Diante desse contexto, o estudo passou a ser feito remotamente, com o uso da plataforma digital do *Google Meet* e do aplicativo de rede social do *WhatsApp* para ter acesso aos encontros, gravações e registros das conversas com as professoras iniciantes. Depois foram olhadas/ouvidas as gravações, transcritas para o computador as narrativas e feito um processo de filtro das ideias que pudessem emergir sentidos relevantes e significativos para a pesquisa.

Para o processo de compreensão e interpretação das narrativas da pesquisa, primamos pela *hermenêutica da narrativa e temporalidade* de Paul Ricoeur (2010), buscando situar os sentidos atribuídos aos acontecimentos tecidos pela experiência do sujeito em

⁵ O uso da escrita professoras no gênero feminino ocorre quando estivermos nos referindo unicamente a elas participantes da pesquisa, mas quando estivermos implicados/as e envolvidos/as com a pesquisa em diálogo com as docentes, estaremos utilizando o termo professores/as, sinalizando a interação coletiva entre docentes homens e mulheres.

⁶ Esse dispositivo metodológico foi utilizado somente no início de 2020 (fevereiro e março) quando a pesquisa ainda estava se realizando com encontros presenciais. Depois com a pandemia, as configurações da pesquisa mudaram, surgindo outros formatos, incluindo remotamente as plataformas digitais.

um determinado tempo pela linguagem enunciada nos processos de conversação entre pesquisadores/as e professoras iniciantes participantes da pesquisa.

Sobre a hermenêutica na perspectiva de Ricoeur (2010), é válido salientar que essa busca uma compreensão em um processo pelo qual o sujeito apreende o mundo como totalidade, dando-lhe um sentido e coerência tramada pelos acontecimentos de uma experiência vivida em um determinado tempo pelo sujeito.

Por isso, é tão significativo e relevante trazer a proposta da hermenêutica na interpretação e compreensão das fontes de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica em educação, afinal de contas:

Nas narrativas uma multiplicidade de sentidos podem ser revelados, compreensões e interpretações oriundas de quem narra, de quem lê a narrativa ou de quem a ouve, a vê, enfim, dos sujeitos envolvidos na tessitura entre o narrar, compreender e refletir a experiência se compoem em narrativas dos múltiplos aspectos que lhes constituem quando narra o que narra (MORAIS; BRAGANÇA, 2021, p. 12).

Trata-se, pois, de tornar inteligível para si e para o outro o conteúdo e a forma do acontecimento tecido narrativamente, que muitas vezes pode não ter um significado imediato para o leitor/narrador, mas, situando-o em um determinado contexto interpretativo, ganha outros tantos sentidos, reflexões e provoca processos formativos potenciais pela hermenêutica.

FORMAÇÃO, NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E EMANCIPAÇÃO: relações e imbricamentos

Ao trazer as discussões acerca das narrativas como dispositivo metodológico que se configura de uma riqueza e potencialidade para o processo formativo docente, é preciso salientar alguns conceitos ou concepções que consideramos fundamentais elucidar nesse texto, quais sejam: o conceito de formação, narrativas (auto)biográficas e emancipação.

Antes disso, algumas questões nos ajudam a disparar nosso pensamento nesse texto, quais sejam: O que significa emancipar-se no contexto de abordagens narrativas (auto)biográficas? Qual o poder (trans)formador e emancipatório das narrativas no processo de formação e desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes?

Assim, a ideia de formação em sentido amplo, pode ser entendida

“[...] como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiência dos sujeitos” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19. Grifos do autor).

No contexto da abordagem narrativa, podemos trazer três potentes reflexões sobre a formação. Uma proposta por Souza (2010), a outra por Josso (2010) e uma terceira por Dominicé (2012), para, a seguir, refletirmos acerca da emancipação em Cunha (2010), Rancière (2018) e Freire (2013). Vejamos como se tece esse entrelaçamento.

A primeira condiz com a ideia de que a formação é entendida por nós “[...] como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2010, p. 158). Nesse sentido, trata-se de uma formação como processo em que o sujeito se situa ao longo da vida, aprendendo como condição fundante de sua existência no mundo, como ser incompleto e inconcluso em busca da construção de novos saberes, conhecimentos e experiências.

A segunda perspectiva é a que se articula intrinsecamente à proposta dessa seção, no que se refere mais precisamente à ideia de uma formação tecida pela experiência mediada pelos registros do sujeito como um caminhar para si, invocando a memória, experiência e narração nos itinerários trilhados no decurso da vida. Logo, tal ideia está em consonância com as proposições de Josso (2010), com a qual temos fundamentado nossos estudos e pesquisas no âmbito de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, e que a

autora vai designar por formação experiencial. Nas palavras da autora, tal reflexão é cara para nós:

[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou involuntária em termos de competências existenciais (somativas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registos (JOSSO, 2010, p. 56)

Em outras palavras, o sujeito cria alternativas e proposições que estejam relacionadas às suas experiências vividas, dando sentido e coerência ao que pensa e faz, perspectivando outras possibilidades de construção de outros tantos referenciais formativos e de aprendizagem, constituindo-se por meio de variadas identidades ao longo do tempo, tecendo, assim, uma formação que é, ao mesmo tempo, formadora e transformadora de si, de sua existência, com os outros e o mundo, em um singular-plural.

No que concerne ao propósito circunstancial com que se configura a tessitura narrativa (auto)biográfica no processo de formação de professores/as, por meio dessa prática é possível perceber, diante da memória evocada pelo sujeito disparando a sua narração, o caráter formativo e transformador que passa a emergir dessa atividade. Ou como bem salienta Dominicé (2012, p. 26), “a formação seria produzida no curso da história de uma vida e se tornaria seu ponto culminante no momento de seu relato. Em outros termos, a formação se daria a conhecer na história biográfica, considerada ao mesmo tempo como processo e como produto”.

É, portanto, no momento em que emerge a narrativa da experiência do sujeito fruto do que viveu no passado evocando pela memória, que suscita um conjunto de reflexões que passam a ganhar um maior sentido e coerência para si, inaugurando um processo de formação tecida e deliberada pela consciência nessa dinâmica entre lembrar, narrar e refletir acerca do narrado.

A partir das reflexões até o momento empreendidas, cabe situarmos a seguinte proposição indagadora: onde e de que forma se reflete o caráter emancipatório das narrativas na/de formação docente?

Talvez, possamos refletir com Cunha (2010), a quem traz, exatamente uma reflexão sobre como se tece esse processo emancipatório das narrativas na formação docente. Segundo a autora:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 2010, p. 201).

Diante dessa consideração, no momento de narrar-se ou narrar sua experiência vivida atravessada por muitos outros, o sujeito passa a refletir o que viveu dos percursos trilhados para se lembrar mediado pela memória, passando a perspectivar um voltar para si, tomando consciência e passando a se transformar. Eis, que reside o caráter emancipatório: ver-se pela narração, refletir, tomar consciência e se transformar nesse processo. Um movimento singular, pessoal e dialeticamente coletivo, já que as experiências narrativas têm como fonte as experiências sociais e coletivas.

Do mesmo modo, a ideia de emancipação ganha fertilidade pelo pensamento de Paulo Freire (2013), que, em *Pedagogia do Oprimido*, nos provoca a pensar que pela palavra, na narração, o sujeito desnuda o mundo e a si próprio, criando possibilidades outras de lutar contra a opressão para conquistar a emancipação e dar curso a sua existência, de forma autônoma, livre e criativa no meio em que vive. A emancipação, portanto, seria promovida pela narração de histórias de vida, aprendizagem e formação tecida pelo próprio

sujeito a partir de sua cultura, do seu mundo circundante, possibilitando estados de conscientização e transformação.

Ao elaborar uma narrativa, portanto, o sujeito (re)inventa-se, singularizando-se e caracterizando sua experiência que, portanto, é irrepetível e intransferível, e assim, produz um outro de si do qual anterior ao processo de narrar não se fazia presente em sua vida. Seria bem como uma constituição de si pela atividade da narração. Afinal de contas, “formar-se é aprender o caminho da desfiguração em resposta ao apelo de si para, a seguir, constituir-se numa nova figura” (PEREIRA, 2016, p.129).

Ou como bem salienta uma reflexão do âmbito da filosofia que convém trazer no que concerne à emancipação intelectual:

Essa é a única vantagem, a vantagem única da emancipação intelectual: cada cidadão é também um homem que realiza uma *obra*, com a pluma, com a purina ou qualquer outro instrumento. Cada inferior superior é também um igual, que narra e faz com que o outro narre o que viu (RANCIÈRE, 2018, p. 150. grifos do autor).

Passamos agora, a trazer as narrativas dos/as professores/as iniciantes, buscando refletir como as narrativas (auto)biográficas têm se configurado como uma perspectiva formativa e emancipatória na formação docente, questões essas que serão discutidas na seção, a seguir.

O CARÁTER EMANCIPATÓRIO DAS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: desvelando o contexto da *pesquisiformação*

Nessa parte do texto, trazemos os resultados a que chegamos no desenvolvimento da *pesquisiformação*, com as narrativas dos/as professores/as iniciantes que foram tecidas em processos de conversas realizadas remotamente na pandemia entre os anos de 2020 e 2021.

A perspectiva é tirar lições e aprendizados construídos mediante o caráter emancipatório das narrativas na formação docente e em outras tantas dimensões da vida com que conseguiram revelar os/as docentes em suas narrações, protagonizando-se diante de suas experiências e autorizando-se a tecer sua própria formação e a construção de outros mundos possíveis pela narração.

É por meio das narrativas (auto)biográficas em que o sujeito passa a criar uma marca outra de si, materializando-se pelo narrar, o que outrora estava apenas no plano do pensamento, tecendo, assim, a sua autoralidade e protagonizando-se, deixando de ser coadjuvante de sua vida e do processo formativo. É bem como nos provoca a literatura sobre o vir a ser do sujeito, ou seja, “vir a ser, essa é a essência do sujeito. Alcançar formas temporárias, contextualizadas, resultado de movimento de reorganização das suas próprias marcas, reatualizadas por acontecimentos que produzem estados diferentes de ser. Ser o ainda não sido, diferir” (PEREIRA, 2016, p. 112).

Segundo narra a professora Fernanda, em conversa com um/a dos/as pesquisadores/as, chega-se a perceber as mudanças geradas tanto em seu trabalho pedagógico, quanto na percepção de outras transformações de si e do que poderia realizar futuramente, que foram imprimindo na docente uma marca ao rememorar os acontecimentos ocasionados por ser professora na pandemia. Conforme a conversa, expressa o seguinte:

- **Prof. Joelson:** teve alguma coisa assim que consegui contribuir nesse período de distanciamento com a escola, com as crianças e tal? Teve alguma coisa positiva, alguma que contribuiu na tua formação, na tua prática, na tua vida de professora? Alguma coisa assim que, opa! Ascendeu uma luz [estalo os dedos]?

- **Profa. Fernanda:** [ficou em dúvida]. Assim, nem tanto, eu não sei nem lhe responder essa pergunta...

- Porque eu fico pensando assim, que diante da situação, o que deu pra perceber é que nós somos capazes de fazer muitas coisas, além daquela rotina ali que a gente tem.

- **Prof. Joelson:** Ah, entendi [fiquei surpreso e encantando com a resposta da professora].

- **Profa. Fernanda:** Mas pra isso...
- **Prof. Joelson:** Mas você está se referindo assim, a outras coisas que tu passou a criar em função dessa nova realidade de aulas, dessa nova configuração remotamente, é isso ou não?
- **Profa. Fernanda:** Sim. O que eu tô tentando lhe dizer é que nós somos, com toda essa situação, do lado pedagógico, o que eu posso pensar é o seguinte, o que foi positivo é que a gente tem, digamos capacidade de tá trabalhando até melhor, quando eu digo assim é porque é o seguinte, eu posso tá fazendo o uso de outros recursos na sala de aula. Entendeu? (Narrativa da conversa do professor Joelson com a professora Fernanda, 01 jul. 2020).

Como é possível perceber, foi no processo de narrar a experiência mediada pela conversa que a professora Fernanda conseguiu se ver diante do ser docente nessa outra configuração de transformações intensivas no início da profissionalização, e que mostrou outras possibilidades de se ver, fazer e pensar a educação, a sua prática pedagógica e a própria continuidade do processo educativo e pedagógico no cenário pandêmico.

É justamente essa tomada de consciência pela reflexão narrativa de formação que o sujeito pensa o seu lugar, como pensa a si próprio e o que está fazendo em se tratando de sua prática pedagógica, buscando delinear outros percursos que possam trazer uma significação constituída de sentidos de sua existência, formação e profissão. Por isso, cabe reforçar que a professora Fernanda conseguiu ver-se por outros ângulos e modos de pensar e fazer a sua prática, corroborando com o fato de que “a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 2010, p. 203).

Outra docente, a Ana Patrícia faz uma reflexão a partir de sua experiência trilhada como professora iniciante, situando as mudanças que conseguiu perceber de sua caminhada na educação e dos acontecimentos, principalmente, experienciados com as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Narra tais experiências, colocando-se como uma pessoa que também foi transformada pela

educação, conforme em outras tantas conversas que com ela tivemos. Assim, narra a docente a esse respeito:

Acredito no poder de influência que um mestre tem na vida de seus alunos, que, para além do conhecimento formal pode inspirar e transformar o destino de seus alunos, levando-os através do amor ao conhecimento, do despertar neles a importância do saber e também do estímulo da sua autoestima, pode mudar realidades em cada cantinho desse país, em cada escola, em cada realidade, pois, eu creio, que os professores marcam histórias para o sucesso ou para o fracasso, por isso, é uma responsabilidade muito grande, é mais que uma profissão, é uma missão, que muitas vezes é árdua e suga sua vida pessoal, mas, é regada à lembranças de rostinhos de esperanças e sorrisos de gratidão (Narrativa da professora Ana Patrícia, 14 mar. 2021)

É relevante a capacidade de percepção da docente Ana, quando faz um mergulho em si, para tirar da memória lições e aprendizados que ganham curso em sua narração. É um contar ao mesmo tempo implicado, em que dá para notar, pela narrativa, o mergulho que faz a docente em sua reflexividade (auto)biográfica que é formadora e transformadora.

Além do mais, sua escrita traz um teor de sentimento, afetividade e emoção, pautando-se pelas experiências de perceber o seu trabalho e se lembrar das crianças (seus alunos e alunas), com uma dimensão de preocupação e comprometimento que demonstra a professora por meio de sua narrativa.

Mediante o exposto na narrativa anterior, pensamos ser bem um modo de narrar na perspectiva freireana, em que a docente se vê implicada com seus educandos na promoção de outros mundos possíveis pela aprendizagem, construção de conhecimentos e formação, em que ambos constroem pela comunicação, em uma educação problematizadora. Daí, o fato de que faz muito sentido, “que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 2013, p. 89).

É esse debruçar-se diante de si pela reflexividade gerando uma consciência na qual reside o poder emancipatório das narrativas de formação docente, pois a professora vê-se implicada em uma experiência de aprender, mas também de ensinar e educar, pelos quais se transforma e também permite a transformação de outras vidas, no caso de seus/suas alunos/as mediatizadas pela educação escolar.

A professora iniciante Ana Patrícia, se faz e se refaz pela linguagem, tecendo uma reflexividade narrativa formadora, transformadora e emancipatória, na qual se vê pelo que narrou durante a conversa que juntos tivemos. É nesse processo que pensamos que “cada sujeito falante é o poeta de si próprio e das coisas” (RANCIÈRE, 2018, p. 121).

No âmbito da hermenêutica ricoeuriana, podemos tecer a reflexão de que pela atividade de narrar, os sujeitos praticam uma necessidade pautada pelo universo cultural do qual fazemos parte, produzindo uma história pela narração, ou nas palavras do autor “existe, entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana, uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural” (RICOEUR, 2010, p. 91).

Ana Patrícia, portanto, produziu uma história de si, de sua prática e de suas concepções e entendimentos do ser docente no período pandêmico, quando passou a narrar os acontecimentos enfrentados nesse cenário de incertezas que trouxe deslocamentos e mudanças de sentido e direção do saber ser, fazer e pensar, gerando transformações intensivas.

Nesse contexto de intensas e profundas mudanças ocasionadas pelo período pandêmico, encontramos na narrativa de outra professora um misto de ansiedade, misturado com incertezas e, ao mesmo tempo, tristeza por não saber o que poderá fazer em sua prática pedagógica e como será o dia seguinte, em relação ao retorno ou não de encontros presenciais no cotidiano escolar, em decorrência da pandemia. Segundo a docente:

- Na verdade eu tava muito ansiosa pra volta as aulas, porque, eu só em casa, e é porque detalhe eu

não fico só dentro de casa, eu desço pra casa da mãe, e tem as aulas dos meninos também, porque todo dia pela manhã são duas, eu entro no computador em uma e no celular em outra, e fico acompanhando e tem que acompanhar os dois, porque, assim, não tá essa tranquilidade, mas a gente sempre tá... assim, eu não sei porque eu não sou de ficar em casa só esperando, eu sinto falta do trabalho, [nesse momento a docente solta um riso misturado com um desabafo com emoção, sentindo-se impactada]. Aí eu tava muito ansiosa, quando eles chamaram a gente lá em agosto pra fazer essa reunião, falou que ia voltar e tudo, aí eu fiquei tipo assim, porque eles fizeram toda uma norma de segurança, “não vai ser tranquilo, com fé em Deus, Deus vai continuar nos acompanhando, pra não pegar essa doença aí...”. Mas, aí depois quando começou setembro, e tudo, eu já fiquei desanimada de novo, porque aí eles não falaram mais no assunto, mas... estamos aqui... (Narrativa da professora Arikelma, 10 set. 2020)

A narração anterior, mostra o momento em que a docente conta um pouco de sua vida cotidiana no cuidado e acompanhamento que está tendo com seus dois filhos (uma menina e um menino em fase escolar – educação infantil e primeiras séries dos anos iniciais), situando, ao mesmo tempo, no retorno que a escola estava perspectivando e discutindo com os/as professores/as da escola, mas, ainda sem saber muito bem como seria.

Pela narrativa, é possível perceber as características de: ansiedade, incerteza e tristeza, que habitou o universo existencial da docente. Foram esses e outros aspectos que a pandemia gerou na professora Arikelma, e que poderia se manifestar em outros/as tantos/as professores/as que foram, aos poucos, se descobrindo ou mesmo, tecendo identidades pessoais e profissionais nesse período pandêmico.

Um conjunto de sentimentos e sensações foram aflorados pela docente, mostrando, assim, a capacidade que tem as narrativas (auto)biográficas de fazer emergir outros tantos saberes, conhecimentos e aprendizados de si, do outro e do mundo à sua

volta que impulsionam mudanças significativas no curso da vida pessoal, formativa e profissional.

Eis, que pelas narrativas os sujeitos podem praticar uma experiência formadora que emerge das buscas de si em uma reflexividade mediatizada pela consciência e impulsionada pela aprendizagem. Afinal de contas, no âmbito de uma *pesquisaformação* “as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se” (JOSSO, 2010, p. 266).

Portanto, ousamos dizer que a docente iniciante viveu uma experiência formadora, pois passou a se ver com outros olhos, constituindo outras identidades pessoais e profissionais pela reflexividade narrativa. Nesse sentido, pensamos no processo de interpretação e compreensão operado pela hermenêutica como temos adotado nesse trabalho, que “é tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra se destaca do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e assim muda o seu agir” (RICOEUR, 2010, p. 94).

Ao contar um pouco de sua história de vida, a professora Fernanda dispara uma narrativa pautada pela esperança que a educação pode significar na vida das pessoas e de seus/suas alunos/as, se aproximando um pouco do que já havia narrado a professora Ana Patrícia, anteriormente. Faz tal provocação, situando-se também pelas transformações sociais, formativas, pessoais, econômicas e culturais, bem como de outras dimensões pelas quais passou e conseguiu se transformar pela educação. Em um trecho da narrativa de sua história de vida, assim, narra a docente:

[...] Então, hoje no meu pensamento, vejo que só através da educação é capaz de transformar vidas e também sonhos em realidade, isso é o que eu penso: que nós só podemos mudar a nossa vida, a partir do momento em que nós estudamos que nossos sonhos serão possíveis. (Narrativa da professora Fernanda, 15 mar. 2021)

Com base nessa reflexividade narrativa, é possível perceber a entrega que faz a docente pela narração, tecendo um texto até quase poético e carregado de emoções e sentimentos. O que faz uma diferença crucial no processo formativo docente, pois o sujeito passa não somente a contar suas experiências, mas a si perceber, tomando consciência de seus percursos trilhados, construindo uma historicidade e dando condições de guiar seus projetos de futuro em busca de outras conquistas e dias melhores.

Consoante a narrativa anterior, podemos inferir a dimensão humanizadora com que reflete a docente ao expressar um conjunto de emocionalidades e sentimentalidades quando situa o papel da educação em sua vida e com o que está realizando no momento, a propósito de sua prática pedagógica na pandemia, no processo de constituir-se como professora. Está, portanto, a docente tecendo outras identidades profissionais da docência pelas descobertas de si mediatizadas pela narração. É sob esse ponto que refletimos que “[...] as experiências que descrevem concretamente um processo de formação podem assim ser perspectivadas pela maneira como o autor da narrativa compreende a sua humanidade por meio das transações nas quais ela se objetiva” (JOSSO, 2010, p. 39).

Eis, a razão que reside a riqueza e a potencialidade da narração na formação docente: olhar-se para poder tirar lições, deixando para trás acontecimentos que não contribuem ou contribuíram em sua vida e percurso formativo, e construindo outras possibilidades das buscas de si, da felicidade e de novos caminhos a seguir com sentido, envolvimento e esperando dias melhores.

É bem um processo de humanização que os/as professores/as iniciantes vão praticando pela arte da narração, tirando lições e promovendo processos potencialmente significativos e emancipatórios ao dizer a sua palavra em comunhão com o outro, no caso seus/suas educandos/as. Isso implica, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 93. Grifos do autor).

Notamos a riqueza e o modo implicado e bastante envolvente com que narrou a professora Fernanda, tanto que no diário de

pesquisa de um dos pesquisadores, assim foi registrando, por escrito, o encantamento que teve fruto das conversas estabelecidas durante a *pesquisaformação*:

Por esses e outros momentos narrados pela professora Fernanda, construí um conjunto de saberes e conhecimentos que modificou bastante o meu estado de espírito no momento e um repensar da *pesquisaformação*, tendo em vista que extrapolou assuntos e saberes da profissão e prática pedagógica e sim mostrou outros perfis ou identidades tanto dela, quanto de mim. E nesse momento de ver-se com os olhos de si com o outro e do outro para mim, estando junto, bem aos moldes bakhtinianos, que os sentidos, riqueza e potencialidade de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica alarga-se e engendra um conjunto de possibilidades transformadoras e conscienciais. Razão de ser dessa epistemologia! (Narrativa do professor Joelson, 29 dez. 2021)

Nesse sentido, essa narrativa mostra quão significativa e transformadora é desenvolver uma *pesquisaformação*, pois, ao mesmo tempo em que estamos nos formando durante o processo de pesquisa, estamos também percebendo essas transformações, dando forma e sentido aos percursos trilhados, praticando uma (auto)formação pela reflexividade narrativa e tecendo uma consciência transformadora e emancipatória.

A esse respeito, cabe elucidar os princípios de uma *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica desenvolvida por Morais (2022) em sua tese de doutorado em educação, a qual se reflete profundamente esse texto. Segundo o autor:

[...] a *pesquisaformação* é um dispositivo potencial que vem transformando os modos de fazer pesquisa e se formar, simultaneamente, com o uso das narrativas (auto)biográficas, trazendo o sujeito para o centro do debate e das discussões, o que tem feito diferença tanto na academia, quanto na sua articulação com outras instâncias socioculturais, sendo a escola uma dessas instituições, dentre

outras, que se retroalimentam dando vigor, sentido e significado à vida, aprendizagem, formação e construção do conhecimento científico (MORAIS, 2022, p. 71).

Diante das narrativas apresentadas nesse estudo com as/os professoras/es iniciantes, podemos perceber a importância com que se configura a tessitura de outros tantos saberes e conhecimentos que contribuem para a emancipação social. São, portanto, os movimentos de outros tantos currículos, corroborando para a compreensão de si, do outro e do mundo pelas narrativas de formação, que fazem emergir um processo de transformação e emancipação dos sujeitos no contexto de escolarização. E mesmo, em se tratando da pandemia, isso foi possível acontecer.

Por isso, acreditamos que com a presente *pesquisaformação*, tanto para nós pesquisadores/as como para os/as professores/as iniciantes participantes da pesquisa, houve mudanças nos modos de ser, pensar e fazer a pesquisa, a educação e a formação no período da pandemia, em que os sujeitos se viram e perceberam tal transformação pela narração, erigindo, assim, um contributo a uma justiça cognitiva e social. Ou como bem salienta os estudiosos nos/dos/com os cotidianos, a quem temos uma profunda implicação teórica, metodológica e epistemológica:

[...] a tessitura da justiça cognitiva é condição da tessitura da justiça social, voltada para o reconhecimento e horizontalização/ecologização da relação entre os diferentes conhecimentos e culturas e que nas escolas são desenvolvidas práticas curriculares emancipatórias, ou seja, que contribuem com essa tessitura (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

Desse modo, refletimos que a *pesquisaformação* propiciou outros tantos elementos de referência para situar a formação de professores/as iniciantes tecidas em narrativas (auto)biográficas na promoção de uma formação emancipatória, trazendo o processo de narrar como impulsionador dessa constituição de si, do outro e do mundo à sua volta. Eis, que praticaram uma ecologia de saberes,

conhecimentos e transformações pela conscientização que conseguiram tecer narrativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as narrativas (auto)biográficas, podemos ir além de um universo preconizado pelas hegemonias dominantes, podendo promover outros mundos possíveis de transformação pela narração e emancipação, isto é, fazer emergir e brotar outros sentidos e significações da aprendizagem, formação e construção de conhecimentos na formação humana e de professores/as, em especial.

Tecer narrativas no processo formativo docente permite descortinar outros cenários profícuos da vida e profissão, além de sinalizar modos de construir saberes e currículos em busca da emancipação intelectual e cognitiva, a quem tanto nos é cara na formação e no trabalho docente.

A ideia de emancipação pelas narrativas de formação docente significaria um processo de tomada de consciência que o próprio sujeito efetua em sua existência, dando condições de perspectivar outros rumos e direções de sua existência e de outras escolhas que guiem seus projetos pessoais-coletivos, de forma autônoma, crítica, livre e significativa.

Emancipar-se, significa criar outras tantas possibilidades formativas que sejam pautadas em projetos existenciais do sujeito; significa criar um conjunto de possibilidades que deem sustentação e vigor ao que pensa, faz e pretende fazer na vida, formação e profissão. Pensamos ainda, como Rancière (2018, p. 183. Grifos do autor) que só faz sentido uma formação emancipatória quando pautada pela igualdade e horizontalidade das relações, aprendizagens e construção de múltiplos saberes e conhecimentos de si, do mundo e do outro, tal como preconizava o filósofo, ou seja, “bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isto que *emancipar* significa”.

As professoras iniciantes da presente *pesquisaformação* conseguiram constituir outras múltiplas identidades que foram se tecendo nos processos de socialização e aprendizagem profissional

da docência nesse período da pandemia. Perceberam-se, pela atividade de narração, dando outras significações e perfis identitários, transformando-se e buscando alternativas outras que pudessem empreender em sua prática pedagógica e praticando uma (auto)formação, conscientizada, crítica e reflexiva no transcurso da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p.1-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, M. H; M. B.; CUNHA, J. L. da; BÔAS, L. V. (Orgs). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p.65-81.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MORAIS, Joelson de Sousa. Experiências narrativas de professoras iniciantes: movimentos de socialização no cotidiano escolar. **Espaço pedagógico**, v. 28, n. 1, Passo Fundo, p. 297-320, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11455/114116094>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de; GALLEGO, Rita de Cassia (Orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In.: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos**

formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54.ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e terra, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

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

MORAIS, Joelson de Sousa. **Fios e tramas em contextos de pesquisaformação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2022. 259p. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1237977>. Acesso em: 29 nov. 2022.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, 2021. DOSSIÊ - A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612/43500>. Acesso em: 24 mar. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3.ed. 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. Revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, v. 1.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar, mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian da (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.

O professor de português da educação básica no divã

Ivan Vale de Sousa¹

RESUMO

As práticas de letramento nos últimos anos têm sido discutidas tanto na formação de alunos quanto de professores e este trabalho tem as seguintes finalidades: (i) discutir o conceito de letramento e suas contribuições nos contextos sociais e educativos de alunos e professores; (ii) destacar a relevância da formação inicial e continuada para a educação básica; (iii) refletir como os desafios e perspectivas colocam o professor de Língua Portuguesa no divã pedagógico na escola e, por fim, (iv) pontuar a importância das políticas de valorização da docência. Nesse sentido, estas reflexões se constituem de uma revisão de literatura, tornando visíveis o processo de letramento e a formação do professor no divã da prática de sala de aula. Assim, os propósitos deste trabalho visam contribuir com o lugar de destaque do professor de Língua Portuguesa e seu protagonismo na educação.

Palavras-chave: formação inicial e continuada; letramento; divã pedagógico.

The Portuguese teacher of basic education on the divan

ABSTRACT

Literacy practices in recent years have been discussed both in the training of students and teachers and this work has the following purposes: (i) to discuss the concept of literacy and its contributions in the social and educational contexts of students and teachers; (ii) to highlight the relevance of initial and continuing education for basic

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Língua Portuguesa na Educação Básica em Parauapebas, Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7244-2823>. E-MAIL: ivan.valle.de.sousa@gmail.com

education; (iii) to reflect on how the challenges and perspectives place the Portuguese language teacher on the pedagogical couch at school and, finally, (iv) to point out the importance of policies to value teaching. In this sense, these reflections constitute a literature review, making the process of literacy and teacher education visible on the couch of classroom practice. Thus, the purposes of this work aim to contribute to the prominent place of the Portuguese language teacher and his role in education.

Keywords: initial and continuing training; literacy; pedagogical couch.

El profesor de portugués de educación básica en el diván

RESUMEN

Las prácticas de alfabetización en los últimos años han sido discutidas tanto en la formación de estudiantes como de docentes y este trabajo tiene los siguientes propósitos: (i) discutir el concepto de alfabetización y sus aportes en los contextos sociales y educativos de estudiantes y docentes; (ii) resaltar la relevancia de la educación inicial y continua para la educación básica; (iii) reflexionar sobre cómo los desafíos y las perspectivas colocan al profesor de lengua portuguesa en el diván pedagógico de la escuela y, finalmente, (iv) señalar la importancia de las políticas de valorización de la enseñanza. En ese sentido, estas reflexiones constituyen una revisión bibliográfica, visibilizando el proceso de alfabetización y formación docente en el diván de la práctica de aula. Así, los propósitos de este trabajo tienen como objetivo contribuir al lugar destacado del profesor de lengua portuguesa y su papel en la educación.

Palabras clave: Formación inicial y continua. Literatura. Diván pedagógico.

INTRODUÇÃO

As investigações que objetivam a compreensão do processo de letramento como prática escolarizada e social interativa têm

ocupado as discussões nos últimos anos nos contextos de formação docente. Quando se pensa nas questões de letramento, torna-se fundamental considerar também o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, bem como as concepções pelas quais as práticas de linguagem são trabalhadas.

Toda ação viabilizada de ensino compreende todos os aspectos inerentes à linguagem inseridos em uma proposta mediatizada pela flexibilidade da organização de estratégias eficazes no letramento dos alunos. Estas são entendidas como vertentes do planejamento que não significam a junção de várias ideias categorizadas e arquivadas em determinados documentos, mas como os propósitos de ação e reflexão dos sujeitos no processo de interação social são promovidos, à luz dos objetivos de discutir, refletir e destacar acerca do letramento docente na perspectiva metodológica de revisão de literatura, fundamentando-se em autores que ancoram as abordagens nas questões dos letramentos e no agir profissional docente.

Nesse sentido, a escola por natureza é parte essencial na construção de uma sociedade democrática, igualitária, ética e humanizada no contexto que se discute muito como o letramento discente pode ser realizado à medida como direcionamos as reflexões às práticas letradas do professor, sendo urgente a necessidade de compreender os desafios propositivos das práticas de letramento tanto no campo inicial quanto continuado da profissionalização do agir docente.

Sabemos que o processo de construção do letramento docente tem início muito antes de os sujeitos adentrarem os contextos acadêmicos de sistematização do conhecimento e de formação, já que todos os saberes utilizados ampliam as possibilidades de compreensão, investigação e análises das experiências leitoras, que evidenciam o conhecimento e a prática de mundo na estruturação de todo o processo de aquisição, complementação e suplementação do a gir e saber metodológicos.

O professor quando se encontra no contexto inicial e contínuo de formação possibilita a ampliação das funções de letramento na esfera da docência, simbolizando que a experiência profissional com as práticas sociais e escolarizadas de produção do saber são

necessárias para a compreensão de que a sala de aula da educação básica represente um autêntico divã no qual os professores evidenciam as teorias aprendidas e discutidas nas etapas de formação docente.

Nesse sentido, compreender as teorias e saber como elas podem orientar as práticas do agir docente torna-se função primordial, visto que nenhuma ação desconsidera o trabalho e o conhecimento com as teorizações do campo da docência, assim como os conhecimentos teóricos somente encontram sentidos de existirem quando promovem a integralização entre reflexão e ação.

É com a pretensão de trazer à baila as questões de letramento do professor de Língua Portuguesa no divã de sala de aula que estas reflexões se apresentam em duas seções, além desta Introdução. Inicialmente, a conceituação de letramento como processo crítico e necessário ocupa as discussões que reveladas ao leitor, evidenciando que os processos de formação e letramento se inserem na criticidade de entendê-los na interação com as práticas socioeducativas de aprendizagem. Além disso, na seção discursiva seguinte, os desafios, as perspectivas, a formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa são destacados, sendo corroborados com uma síntese reflexiva nas considerações finais desse necessário trabalho que repensa a profissionalização e o agir docente na educação básica.

LETRAMENTO: um processo crítico e ampliado das práticas sociais e educacionais

Os estudos referentes à temática do letramento têm se intensificado na compreensão de que as práticas sociais assumem um relevante papel no processo de ensino e aprendizagem. Muitas têm sido as discussões diante do que se entende por práticas de letramento, assim, é preciso destacar que há, continuamente, outros letramentos que ultrapassam o modelo de escolarização dos ideais aspirados pelas propostas metodológicas.

Nesse sentido, os letramentos não estão ligados apenas às práticas de leitura e escrita como muitos acreditam, fundamentam-se nas propostas interativas, na realização do discurso e na valorização

do saber internalizado que todos nós trazemos nas nossas experiências e o inserimos na escola, já que todas as possibilidades na educação básica podem ser “promovidas de diferentes maneiras, sobretudo a partir das atitudes do professor que enxerga por meio da aquisição e compreensão cognitiva como os estudantes se apropriam das propostas de ensino e aprendizagem” (SOUSA, 2018, p. 30).

A compreensão de como os letramentos ampliam-se e, ao mesmo tempo, destacam as peculiaridades de cada sujeito incluído em contextos diversos, a instituição escolar representa um terreno fértil na receptividade das modalidades de letramentos, visto que não há um modelo de prática melhor que outro, mas a representatividade do pouco de cada um que dialoga com a situação ampla e escolarizada efetivada nas instituições educativas.

O ideal seria se a educação recebesse os mesmos investimentos e olhares que outros setores da sociedade recebem, pois assim como o hospital trabalha no diagnóstico e no tratamento das enfermidades, a escola forma para uma sociedade saudável, produtiva, revolucionária, diversa, inclusiva, democrática e compactuada com a civilidade. (SOUSA, 2022, p. 52)

Nesse processo ideário, a primeira experiência de letramento que temos começa na família e se fortalece nos grupos sociais dos quais fazemos parte, porém, é no âmbito escolar que aprendemos a enxergar as existências de outras formas de letramento, bem como utilizar a língua nas modalidades escrita e falada, respeitando às variedades linguísticas, regionais e sociais comuns às experiências de cada sujeito.

É exatamente nas diferenças que o processo de letramento nos auxilia a compreender os contextos diversos nos quais a língua se manifesta e se adapta. Embora, haja a divulgação de pesquisas relacionadas ao processo das práticas de letramento, muitas pessoas, ainda, confundem letramento com alfabetização, em que a arte de alfabetizar parte do necessário trabalho docente, possibilitando aos sujeitos nos estágios iniciais na escola nas funções de “leitores

iniciantes criam suas cartografias leitoras mediante a atuação eficaz do professor” (SOUSA, 2019, p. 70).

A noção de alfabetização e letramento não pode, por exemplo, ser compreendida como vertente diferenciada, visto que todo e qualquer processo alfabetizador se constitui na ação escolarizada de letramento aprendida em boa parte na escola e, nesse sentido, seria o que entendemos por letramento sistematizado, isto é, as práticas necessárias de escrita e leitura propostas na escola.

Além disso, por sua vez, as práticas e as interações sociais mostram como os propósitos da linguagem adéquam-se aos diferentes contextos em que nos encontramos, seria o letramento, propriamente dito, porque alfabetização e letramento não são dois caminhos díspares, mas um mesmo percurso que, muitas vezes, apresenta ideais propositivos e dialógicos em uma experiência de inter-relação entre os sujeitos, sem “esquecer as práticas que realmente funcionam, bem do inestimável trabalho com a leitura e a escrita que por si já representa uma contínua inovação humana” (SOUSA, 2022, p. 60).

Há uma multiplicidade de letramento e que está a todo instante se mostrando nas ações dos falantes e no processo de interação entre os sujeitos de uma mesma cultura e lugares diversos. Assim, a noção de letramento simboliza os percursos interativo e social das capacidades que o cidadão desenvolve ao longo de sua existência e, a alfabetização, por sua vez, denota o reconhecimento, por exemplo, do nosso sistema alfabético, numérico e dos elementos da natureza que insere os falantes de uma língua realizam nas práticas de interação social, isto é, de letramentos, pois uma pessoa pode ser letrada e não ser alfabetizada, o que não a impede de demonstrar as necessidades plausíveis para envolvimento e de se sobressair em determinadas situações, em outras palavras, alfabetização e letramento complementam-se na compreensão ética, formadora e cidadã de cada sujeito.

Nesse sentido, alfabetizar parte do reconhecimento e uso de nosso sistema alfabético, bem como a ampliação de como os sujeitos utilizam a ortografia da língua que os falantes fazem uso, pressupondo que “dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras

(grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua; em nosso caso, o português do Brasil” (ROJO, 2010, p. 23).

Enquanto a alfabetização está ligada ao processo de compreensão de letras e sons, as propostas de letramento estão inseridas nos contextos sociais e culturais em que cada indivíduo tem acesso ou mantém estreita relação dialógica. Assim, as ações de letramento multiplica-se mediante às necessidades dos sujeitos durante a interação com a própria linguagem.

É por isso, que falamos de letramentos ou multiletramentos, visto que, a todo instante, o sujeito está sendo desafiado a interagir e se correlacionar com o meio no qual está inserido. Nesse sentido, os “multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que constantemente recriados por seus usuários quando atuam visando atingir variados propósitos culturais” (ROJO, 2010, p. 29).

Diante disso, existem muitos letramentos, por exemplo, para citar apenas alguns: o letramento da palavra, o letramento do sentido que a palavra atribui ao texto e em qual contexto está inserida, o letramento da imagem sobre a palavra e da palavra sobre a imagem, o letramento dos textos multimodais, o letramento auditivo das pessoas com deficiência visual, o letramento visual/espacial e tátil dos sujeitos com deficiência auditiva e surdocegueira, entre outros.

O letramento, nesse sentido, é entendido em um contexto capaz de ampliar a interação entre os indivíduos com as diferentes condições comunicativas e aquisitivas na ampliação do repertório cultural; por natureza, somos sujeitos sociáveis e a cultura representa um dos modos como as práticas de letramento são utilizadas no dia a dia.

O entendimento do letramento em uma visão crítica torna-se fundamental na compreensão dos desafios e das possibilidades de trabalho com a linguagem. Assim, o letramento associa-se à compreensão dos propósitos situacionais de cada estágio ao se deparar com a interpretação de uma imagem, o sujeito precisa entender como tal visualidade mantém um processo de hipertextualidade como outras vertentes linguísticas, bem como na relação diversa das linguagens inseridas no texto.

A necessidade de alfabetizar letrando significa oferecer os eventos necessários de letramento que melhor se adéquem aos propósitos e às necessidades comunicativas e sociais dos sujeitos, bem como os usuários da língua se relacionam com a linguagem. Com isso, surge, então o questionamento: como alfabetizar letrando com os avanços da globalização que ocorrem de maneira efervescente na sociedade?

Uma das possíveis respostas pressupõe a realização de um levantamento da história de vida do sujeito, saber de onde vem, como é o contexto do qual é oriundo, entender seus gostos, receios e acessos ao repertório linguístico-cultural. Logo, a prática de alfabetizar letrando passa também pelo processo de formação de professores que formam e auxiliam na construção de uma sociedade melhor.

A prática de alfabetizar torna-se tão importante quanto as formas de letramento, além disso, a ação principiante para a efetivação do processo de alfabetizar letrando implica “fazermos uma análise, revisão e reflexão consciente e crítica sobre nossas apreciações, nossas práticas e sobre as necessidades e interesses dos alunos” (ROJO, 2010, p. 36).

O letramento como representação da prática social efetiva-se de diferentes formas, como a oralidade, a escrita, a sonoridade e a perceptiva. É mediante a diversidade na realização das interações sociais e culturais que os letramentos se tornam múltiplos e dinâmicos, pois, ler e escrever são reflexos das capacidades compreensivas do letramento escolarizado que se manifesta nas atitudes linguísticas e sociointerativas dos sujeitos na função de cidadãos.

Nesse sentido, a oralidade é tão importante quanto o trabalho com a escrita em sala de aula, já que por meio da modalidade oral os sujeitos desenvolvem a capacidade de se expressar, defender pontos de vistas e produzir argumentos eficazes, o que não deixa de ser uma prática autêntica de letramento como “escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181-182).

Além disso não podemos pensar o letramento como prática que desconsidera o planejamento. Planejar, nesse sentido, vai muito além do trabalho normativo das práticas escolares, pressupõe pensar sobre como os discursos podem ser produzidos e todo processo de letramento revela ideologias e políticas de acesso das classes menos favorecidas ao mesmo lugar de destaque na sociedade, já que “o lugar de destaque do sujeito na escola representa também o espaço de formação e orientação dos direitos à cidadania, à qualidade de vida e na realização de que as identidades não sejam desvirtuadas” (SOUSA, 2022, p. 60).

Nesse perspectiva, a valorização do contexto sociocultural dos sujeitos inseridos nas propostas de letramento dialogam com as necessidades que os indivíduos têm de ser reconhecidos, valorizados e percebidos, por isso, as práticas inerentes ao letramento devem estar a serviço do desenvolvimento integral, social e ético de cada indivíduo, inserindo-o no contexto reflexivo de leitura e escrita.

Aprender a ler e escrever é um processo de construção identitária para os alunos de grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, porque envolve a aprendizagem de práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses, modos de ação e modos de falar. Daí a relevância de focalizarem-se os aspectos políticos do trabalho do professor que o conceito de mediador apaga e o conceito de agente de letramento ressalta. (KLEIMAN, 2006, p. 422)

O aprendizado da leitura e da escrita vai além do espaço escolar, visto que, muitas vezes, os sujeitos em situação inicial de aprendizagem já demonstram certa intimidade com as habilidades de ler e escrever. Daí, a importância de considerar o contexto no qual o indivíduo está inserido, bem como os meios culturais frequentados e os grupos sociais de que faz parte. Sabemos que o primeiro grupo com que temos experiência é a família e na interação entre os familiares existe um rico e valioso processo de letramento que precisa ser valorizado pelas práticas da instituição escolar.

Quando o sujeito chega à escola, traz uma experiência que é fortalecida nos espaços pedagógicos e tem-se início o processo de

escolarização, propriamente dito. Assim como os letramentos se tornam múltiplos e dinâmicos, as propostas de ensino-aprendizagem e de acesso ao conhecimento também devem ser entendidas, já que todos nós aprendemos um pouco com o outro em um contexto de comunicação.

E a escola, nessa perspectiva, assume posições, propõe questionamentos e indica investigações capazes de se produzir ou achar as possíveis respostas na concepção dialógica com as necessidades dos sujeitos inseridos nas abordagens de ensino, adotando, de fato, uma visão social, construtivista e interacionista do que se queira que os indivíduos aprendam.

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito construídos pela criança. (ROJO, 1998, p. 121)

Toda interação traz implícita um processo de letramento, uma que o sujeito se coloca diante dos propósitos comunicativos da situação. Compreender como potencializar as vertentes de letramento, sobretudo, no contexto escolar pressupõe o conhecimento de onde o sujeito está vindo, quais são seus anseios e suas aptidões, por isso, que a prática de letrar na sociedade da tecnologia da informação exige a formação de um ser mutável capaz de encontrar a essência do que se queira aprender na escola e além dela.

E por estarem na sociedade, os sujeitos tornam os letramentos múltiplos, críticos e seletivos, já que toda interação social, cultural e linguística traz as intencionalidades para a formação cidadã do sujeito. Nesse sentido, os multiletramentos tornam-se essenciais para compreender como o sujeito dialoga com as situações sociais, uma vez que todo processo de letramento se constitui de uma manifestação valorativa dos propósitos, muitas vezes, complexos da linguagem.

Cada comunidade ou grupo social apresenta alternativas de letramento, por exemplo, uma comunidade indígena que nunca teve contato com o chamado homem branco, de certa forma, tem costumes, tradições e linguagem próprios. Uma comunidade quilombola, por exemplo, utiliza-se das alternativas linguísticas próprias do contexto social no qual está inserida para manter a perpetuação das próximas gerações e assim por diante.

Pode-se, ainda, dizer que letramento é uma prática social realizada entre os sujeitos de diferentes grupos sociais, é, antes de tudo, um processo interativo e multicultural da linguagem, visto que toda proposta de letramento se torna múltipla, pois, os chamados multiletramentos “não são propostas novas como muitos acreditam, mas maneiras diferentes de interação com os bens tecnológicos e culturais disponíveis que a sociedade vai se relacionando e, com isso, ampliar as atitudes no fazer pedagógico” (SOUSA, 2015, p. 2).

Assim, as práticas de letramento não devem se constituir de um discurso monofônico, mas do encontro de muitas vozes na efetivação do processo de interação entre os sujeitos, valorizando contextos, histórias e, além disso, oferecendo os subsídios necessários para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos indivíduos nas situações significativas e sociais de uso da linguagem.

Nesse sentido, ao pensar a formação de professores para educação básica, sobretudo, para a docência de Língua Portuguesa é preciso reconhecer o agir docente de um processo polifônico em que muitas teorias e correntes tendem a contribuir com uma formação ampla e contínua, formando para as novas gerações à luz das exigências de novas experiências, tornando os sujeitos os protagonistas da própria trajetória.

NO DIVÃ COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO AGENTES DE LETRAMENTO

O professor diante de todos os desafios que lhes são impostos, sobretudo, no ensino de língua materna, representa um agente de letramento escolar nos interiores das instituições escolares, além disso, é visto como um ser dotado de conhecimento,

necessitando a todo instante se adequar às demandas exigidas pela própria atuação e função de uma nova postura diante do processo de globalização.

Nesse sentido, o professor não é visto mais como um sujeito que detém todo o saber, bem como não pode cumprir apenas a função de mero transmissor do conhecimento, mas acima de tudo, de proposição das discussões na promoção que reflete as capacidades de atender aos anseios da comunidade escolar. Há com isso, transformações a serem realizadas no contexto da educação básica e o docente representa o desbravador dessa nobre missão: formar para uma educação planetária e cidadã.

Ao destacar a relevância do professor como agente de letramento, também são reveladas as necessidades que o profissional sente na realização das próprias práticas, principalmente, quando entendemos os diferentes contextos e as condições de trabalho que colocam em xeque a inter-relação docente com o conhecimento no âmbito da educação básica.

Pensar na pedagogia dos letramentos no contexto escolar significa, ao mesmo tempo, possibilitar as condições dignas para realização do trabalho docente, a começar pelo processo de formação pedagógica eficaz e pelos locais de trabalho, não podemos apenas falar da formação, sem que as condições dignas também não tenham destaque. É certo que todo educador se vale de alguma teoria para a concretização da prática, contudo, quando os conhecimentos não têm por fundamentação uma proposta teórico-prática-reflexiva, o acesso às diferentes formas do saber ficam aquém do descaso.

É, pois, na sala de aula e na heterogeneidade dos sujeitos que o professor como agente de letramento refaz e reorganiza os próprios discursos e práticas, colocando a teoria como parte importante na etapa de formação, entretanto, não se pode apenas ficar no campo das ideias, visto que as transformações e os desafios da sociedade respingam no contexto da sala de aula, pois o trabalho de linguagem passa pela a abordagem da textualização, já "o trabalho com o texto tem a finalidade de espriar a língua, revelando seus contextos de uso e as funções com os intertextos presentes em níveis variados, considerando que a visibilidade dada

ao ensino de língua passa pela prática contínua das reflexões inseridas no plano textual” (SOUSA, 2021, p. 96).

Ao trazer à tona as perspectivas e os desafios na realização do letramento acadêmico na escola, a valorização das diferentes culturas linguísticas dialogam no campo da escolarização em um processo de formação possível do professor se adéque aos propósitos almejados para os desafios do magistério, sendo que todas as reflexões ponderadas no exercício de profissionalização precisam oferecer informações em nível de “leitura que lhe possibilite ampla compreensão do documento oficial de ensino” (JUSTINA, 2004, p. 350).

Nessa perspectiva, é preciso desenvolver um trabalho que valorize o letramento crítico e reflexivo dos sujeitos inseridos nas situação de escolarização do conhecimento, requerendo, inicialmente, por parte do professor uma compreensão do que são os letramentos, para que não seja colocado à margem o que é necessário à formação ética e compromissada do cidadão.

Assim, como alfabetizar considerando as formas de letramento escolarizado? E como trabalhar com os letramentos sociais no contexto educacional? A reflexão que se torna necessária nesse entendimento é permitir que os letramentos se realizem em um processo dialógico e, ao mesmo tempo, inserido na pedagogia dos multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos não veio contrapor as ações docentes, mas contribuir nas suas sistematizações; as novas tecnologias digitais veem mudando nossos hábitos tanto pessoais quanto institucionais, isso é fato, principalmente, nas formas de ensinar e aprender, além de interativa, a aprendizagem, assegura-se também que é colaborativa. (SOUSA, 2015, p. 5-6)

Ao projetar as discussões que tomem como ponto de partida a atuação do professor como agente de letramento significa repensar as formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação. E entender, por exemplo, quais são os gostos de leitura em que o professor se coloca, oferecendo oportunidades de inserir as tecnologias digitais da informação e comunicação no fazer docente,

além de propor uma readequação do currículo capaz de atender os anseios de cada sujeito, pois todo professor é por excelência agente de letramento.

Mesmo os desafios existindo, as práticas educacionais continuam, ultrapassando-os, visto que muitos tem sido os investimentos em prol da formação inicial e continuada para docência da parceria entre Governo Federal e Instituições e Ensino Superior, que vão desde a capacitação presencial ou intermediada pela ações da educação a distância. Nesse sentido, um dos principais avanços, sobretudo, no campo educacional tem sido a criação dos mestrados profissionais que objetivam contribuir com a formação do professor em exercício, propondo os ajustes no melhoramento das aprendizagens no contexto da educação básica.

Para que o professor seja visto como um exímio agente de letramento, é necessário que seja, primeiramente, um leitor e produtor do conhecimento. Há a necessidade e com urgência de correlacionar a teoria com a prática de sala de aula, exemplo disso, é a implementação dos mestrados profissionais, já que nenhuma prática ou teoria acontece no acaso, mas dialoga em favor de um bem cultural maior: o acesso com qualidade dos sujeitos em situação de aprendizagem aos contextos do saber, possibilitando não apenas haja a reprodução dos conhecimentos mediados, mas que sejam respeitados o posicionamento do outro, os discursos, as teorias e as práticas na criação das convicções a respeito do que se entende por letramento.

Assim, na sociedade da informação, o letramento direciona-se aos multiletramentos que as práticas escolares possibilitam aos agentes em formação e aos formadores, visto que a sala de aula representa o espaço em que as teorias encontram sentidos por meio da prática escolar. Nesse sentido, a experiência pedagógica funciona como um divã em que os professores realinham o que podem ser reorganizados e propostos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Sousa (2015), considera que multiletrar na sociedade contemporânea não tem por função colocar a atuação do professor como segundo plano, visto que, este, ainda, ocupa e sempre ocupará lugar de destaque no desenvolvimento das

competências, aumentando, com isso, a responsabilidade docente como agente transformador de realidades e mediador do saber.

O professor é essencial no espaço escolar, pois este é formado por pessoas que se inter-relacionam, dialogam mediante o alcance de um propósito melhor. Assim, as atitudes docentes, certamente, podem influenciar positiva ou negativamente o processo de formação ética e humana, já que o professor é visto pelos estudantes como um modelo a ser seguido no acesso ao conhecimento.

Ser visto como agente de letramento e encontrar-se diante dos impasses de alfabetizar letrando os sujeitos no âmbito escolar significa compreender como as práticas sociais dialogam no campo da realização profissional. E, nessa perspectiva, a formação do professor na função de produtor de saberes rebusca, urgentemente, uma “reformulação de currículos, por intensas leituras teóricas articuladas com a prática já na época da formação inicial, construindo um perfil de professor de professor leitor que dialogue com o que lê a partir de suas observações e de sua prática” (JUSTINA, 2004, p. 367).

Essa prática na formação inicial do professor está contemplada na realização dos chamados estágios supervisionados, etapas importantes para que o docente compreenda como as teorias dialogam com a prática. Ainda assim, os estágios não representam, sobremaneira, o comportamento do educador com o contexto que almeja trilhar, mostram apenas uma pequena ação da formação docente e o ideal seria que o plano de curso formativo para a docência equiparasse o tempo de aplicação e vivência nos estágios com as teorias discutidas e propostas no processo de formação principiante do professor.

Ao pensar o processo de formação docente contínua, possibilita-se que a prática da escrita reflexiva se torne capaz de “funcionar como estratégia didática que fortalece a abordagem prática demandada na licenciatura, a exemplo da autonomia profissional necessária para transitar entre textos de diferentes gêneros, conforme as exigências instauradas no local de trabalho” (SILVA, 2014, p. 39).

Ao demonstrar como a teoria dialoga no contexto prático da atuação do professor nem sempre representa tarefa fácil para os cursos de formação docente, pressupondo que buscar uma corrente

filosófica capaz de equilibrar e equiparar as discussões no campo fecundo da construção inicial e continuada do conhecimento ao professor, permite que ele se perceba como agente eficaz e contínuo de letramento.

As mudanças requerem do professor uma nova postura frente à leitura de mundo atualmente, por isso, a necessidade de um processo formativo docente prático. Não basta apenas ao educador ir à sala de aula, mas questionar-se como enxerga as demais linguagens que estão além desse ambiente, o que chama a atenção é o trabalho com os gêneros e como este se adapta às novas propostas e aos conhecimentos construídos pelos alunos além da escola, há, portanto, a necessidade de considerar e valorizar a realidade na qual a escola e seus agentes estão inseridos. (SOUSA, 2015, p. 5)

Adequar-se às transformações é, pois, uma característica das práticas pedagógicas na ampliação do currículo e na formação de professores. Todo docente que compreenda as práticas de letramento como representação social das interações é capaz de enxergá-las na perspectiva compartilhada e crítica do fazer metodológico, pois todos nós temos algo a ensinar e muito mais a aprender. E de tal modo, o processo de formação para a docência constitui-se de uma prática de letramento crítica, formando formadores para atuarem em contextos diversos e desafiadores.

É urgente repensar a formação inicial e contínua do professor situada em uma proposta de interdisciplinaridade para atendimento das massas que vislumbrem na escola uma forma de mudança das realidades nas quais estão inseridos. Nesse sentido, a formação docente destaca no processo formativo que “a função de agente de letramento faz-se necessário ao professor de língua portuguesa assumir o papel de leitor, produtor e divulgador do conhecimento, embora que para isso correlacione teoria e prática de sala de aula” (SOUSA, 2019, p. 139).

Nessa perspectiva, a profissionalização no trabalho e para o trabalho docente se faz necessária, conforme às necessidades e demandas sociais, reiterando que a relevância dos cursos *stricto sensu*

dos mestrados profissionalizantes vieram para atender às necessidades do agora do professor que realiza um diagnóstico de intervenção na criação de estratégias que atendam às experiências e os sujeitos atuantes em sala de aula.

Assim como a formação mediatizada pela educação a distância tenha sido vista com desconfiança, as formações nos mestrados profissionalizantes também vêm passando pelos mesmos desafios, contudo, isso não os tornam menos ou mais que as formações *stricto sensu* acadêmicas, mas as equiparam e, ainda mais, trazem implícita as experiências de quem realmente está na cotidianidade desafiadora de sala de aula.

Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Confere, pois, idênticos graus e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso. (PARECER CNE/CES 0079/2002)

Todo processo que se atenta à formação do professor passa a ser constituído de uma ação de letramento no campo da docência, além de condicionar os sujeitos envolvidos nas situações de produção do conhecimento e na socialização de experiências educativas bem-sucedidas. É nesse contexto que os cursos de mestrados profissionalizantes objetivam ampliar as perspectivas de letramento, equiparando os saberes teóricos com as práticas de sala de aula.

Nesse sentido, todas as discussões realizadas nas práticas de formação dos mestrados profissionalizantes colocam os professores em formação continuada em um processo de reflexão sobre a própria prática, colocando-os no divã da experiência de sala de aula e na discussão contínua das teorias e proposições que referendam o contexto de formação e agir docente.

Os estudos de letramento têm avançado no contexto da educação brasileira, ultrapassando as práticas de investigação e transformando-se em ações que objetivem solucionar alguma

problemática, além disso, a efetivação e compreensão das propostas de letramento realizadas por professores mostram-se a cada vez mais diversificadas quando partem da utilização das tecnologias digitais da informação para o desenvolvimento do conhecimento produzido no campo das transformações, analisando como se ampliam as culturas letradas na escola.

À luz da cultura desenvolvida na escola, o professor traz para a prática pedagógica inúmeros saberes e precisa ser visto como sujeito que apresenta falhas, o que não desconsidera a humanidade do agir docente na significância do contexto escolar. Assim, os saberes de todo professor contribuem amplamente para o acesso do aluno ao mundo encantador e inusitado da linguagem, seja pelo trabalho com a leitura, seja pela a experiência com a escrita.

O saber do professor é marcado e influenciado não por um processo de reformulação, reapropriação da informação (conhecimentos, saberes) que transcende as formas tradicionais de transmissão, aplicação de conhecimentos. Esse processo é mediatizado pela experiência e pela prática profissional, na qual o novo conhecimento se produz para e em relação ao outro. Isto é, o professor ensina para uma coletividade e mobiliza seus saberes em função de situações contingentes. (BORGES, 2004, p. 77)

A compreensão do processo de letramento do professor é construída mediante a intenção do docente com a leitura, com a escrita e com as práticas de interação social, pois a relação da informação no campo profissional de formação mantém dialogia com a noção de suporte, além disso, é preciso considerar que toda intervenção de letramento se constitui de práticas de eventos de letramento e que a maneira como os multiletramentos acontecem na contemporaneidade se adaptam aos propósitos e à cultura vivenciada pelos profissionais no campo da docência.

Os desafios e as perspectivas na formação do professor e na sua atuação como agente das práticas de letramento dialogam no mesmo campo dos desencontros, desencantos e encantos já que a

identidade profissional do educador se efetiva em todas as etapas da formação inicial e continuada.

À medida que a formação de professores passa a ser pensada em um contexto de prioridades, compreendemos que a educação do futuro se constrói no presente, oferecendo as condições dignas tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Nessa perspectiva a formação de professores não pode representar apenas o avanço da educação, é preciso pensar em políticas públicas que valorizem o professor pelo grande bem que presta à sociedade, pois nenhuma sociedade que tem a desvalorização de seus professores como bandeira é uma sociedade que não constrói sonhos, mas apenas utopias.

O professor também é sujeito desse processo de transformação dos trajetos e histórias de vida dos alunos, contudo, sozinho não pode fazer o que está além das condições de suas práticas. Ele fala de cidadania, porque acredita na formação do cidadão e fala de sonhos por ainda acreditar nas possibilidades de realização. (SOUSA, 2022, p. 55)

Além disso, não podemos atribuir todo o insucesso da educação à figura do professor em sala de aula. Muitos professores fazem até mais que o necessário para que os alunos aprendam. Nem professores nem alunos, nessa perspectiva, têm culpa, ambos fazem parte do processo. O que não podemos aceitar é que os recursos que seriam destinados à educação sejam usurpados e o processo de educação fique à deriva.

Ao colocar o professor de Língua Portuguesa da educação básica no divã, revelam-se as possibilidades e coloca-se também a educação com suas condições, valorização do magistério e com a docência, pressupondo que repensar sobre as políticas públicas e linguísticas significa “pensar na pedagogia dos letramentos no contexto escolar e possibilitar as condições mínimas para realização do trabalho docente, a começar pelo processo de formação pedagógica eficaz” (SOUSA, 2019, p. 139).

O professor de Língua Portuguesa da educação básica enxerga no divã de sala de aula a possibilidade de tornar possível

todas as experiências e discussões que podem ser propostas no processo de formação dos alunos. A sala de aula, nesse sentido, coloca em destaque todos os saberes que o professor construiu e problematizou na etapa de formação inicial que se amplia na formação continuada, revelando que as pretensões de sala de aula podem ser realinhadas com as experiências e expectativas de aprendizagem dos alunos.

Enxergar a sala de aula como divã da prática de ensino e formação de professores significa realinhar as propostas de ensino com as políticas linguísticas vigentes no país, pois somente assim será possível evidenciar a protagonização de professores que se reinventam, continuamente, propondo caminhos e experiências desafiadoras dos alunos no contexto escolar.

Como agentes de letramentos, os professores têm muito a contribuir e mais ainda a serem reconhecidos sobre a nobre função de mediar as diferentes aprendizagens. Assim, uma das possíveis sugestões que ampliam a construção identitária desses professores, sobretudo, no contexto da educação básica seria a participação dos profissionais do magistério em eventos científicos, colóquios, simpósios, bem como na publicação das próprias experiências, ouvindo e compartilhando propostas de ensino-aprendizagem com professores que realmente tomem as demandas de sala de aula como experiências exitosas e correlacionadas na teoria e prática de ampliação dos discursos e, conseqüentemente, das práticas docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor passa boa parte no local de trabalho, quer seja planejando, quer seja lecionando, por esse motivo, o espaço escolar constitui-se como contexto de letramento mediante os eventos linguísticos, científicos e culturais realizados na escola. Pensar nas ações de letramento docente significa saber dialogar como as estratégias são criadas na acessibilidade das concepções de linguagem.

Analisar o processo de letramento do professor significa mobilizar conhecimentos que se adaptem às situações de ensino-aprendizagem, uma vez que os saberes teóricos dialogam com a

prática da cotidianidade na elaboração das estratégias metodológicas. As compreensões dos processos de letramento que são múltiplas do professor envolvem tanto o saber como as ações que se realizam na transição da autonomia didática, mobilizando capacidades e desenvolvendo competências para as transformações que se concretizam na escola e além dela.

A formação de professores não pode ficar apenas no plano da discussão sem que as experiências possam ser propostas e construídas na efetivação do processo de aprendizagem, logo, o divã da sala de aula revela-se nas discussões que precisam estar inseridas em propostas eficazes e capazes de transformar o desconhecido ao nível de conhecimento dos alunos.

Dessa forma, o letramento do professor é entendido a partir dos desafios e das possibilidades vivenciadas na efervescência de sala de aula, visto que toda prática de ensino se torna um elo entre múltiplos conhecimentos teóricos e às experiências exitosas, porque é na dialogicidade desafiante que as intervenções mediadoras de letramento no campo da docência se transformam em ações multiletradas críticas e reflexivas, denotando que a docência na perspectiva do letramento se realiza na continuidade ao longo de toda a vida profissional do professor.

REFERÊNCIAS

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

JUSTINA, E. W. N. D. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual em sala de aula. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In: **Filologia Linguística Portuguesa**, n. 8, p.

409-424, 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br Acesso em 20 jan. 2017.

PARECER CNE/CES 0079/2002. **Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional?** Publicado: terça, 29 novembro -0001, 20:53, última atualização: segunda, 22 junho 2015, 11:11. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>. Acesso em: 01 mar. 2017.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, W. R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SOUSA, I. V. Multiletramentos e práticas pedagógicas. In: **ARTFACTUM: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**. ano VII, n. 2, 2015. Disponível em: [http://artefactum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefactum&page=article&op=view&path\[\]=766&path\[\]=499](http://artefactum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefactum&page=article&op=view&path[]=766&path[]=499). Acesso em: 20 dez. 2016.

SOUSA, I. V. O professor de Língua Portuguesa no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 10, 2019.

SOUSA, I. V. **Língua portuguesa em cena: ensino, sujeito e contexto**. 1. ed. Jundiá-SP: Paco Editorial, 2018.

SOUSA, I. V. **Ler e produzir textos: metodologias e orientações no ensino**. 1. ed. Jundiá-SP: Paco Editorial, 2019.

SOUSA, I. V. **Alunos no espelho**: coesão e coerência textuais. 1. ed. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

SOUSA, I. V. Encantos e bonitezas na educação. **Revista Chão da Escola**, v. 19, 2022, p. 46-67.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.

A formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente: o que apontam as pesquisas brasileiras

Susana Soares Tozetto¹

Thaiane de Góis Domingues²

RESUMO

A formação continuada está imbricada ao desenvolvimento profissional, integrando a educação permanente dos professores, em um processo contínuo de ciclo de vida. Com base nesta perspectiva, a presente pesquisa documental e qualitativa objetivou, por meio da revisão de literatura, identificar de que forma a relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente tem se apresentado nas dissertações e teses no Brasil. Para tal, foi realizada uma busca no Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e no portal Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, em dissertações e teses desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2019, vinculadas a programas de pós-graduação em educação. Após a aplicação de filtros de pesquisa, leitura de títulos e resumos, chegou-se a 09 teses e 25 dissertações, cujos dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Percebeu-se que as pesquisas, até o momento, não estabelecem uma correlação direta entre os termos formação continuada e desenvolvimento profissional. Com base nas análises realizadas, conclui-se que formações continuadas verticalizadas, de cunho prescritivo e com a finalidade de instituir metodologias padronizadas, distanciam-se da perspectiva de integração do processo formativo ao desenvolvimento profissional

¹ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1696-677X>. E-mail: tozettosusana@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2291-8715> E-mail: thaicampos@hotmail.com

docente. Por outro lado, formações pautadas na realidade escolar, vinculadas às necessidades e realidades docentes, possibilitando o diálogo e a interface entre os professores em diferentes momentos da carreira, estabelecendo relações entre a formação inicial e a prática pedagógica concatenam com a perspectiva do desenvolvimento profissional do professor.

Palavras-chave: formação continuada; desenvolvimento profissional docente; dissertações e teses.

Continuous education and its relation with teachers' professional development: what the Brazilian research points out

ABSTRACT

Continuous education is intertwined with professional development as part of the permanent education of teachers in a life cycle continuous process. Based on this perspective, this qualitative research developed by means of document analysis and literature review aimed to identify how the relation between continuous education and teachers' professional development has been reported in dissertations and theses produced in Brazil. To achieve our objective, we surveyed the Thesis and Dissertation Repository of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel and the portal of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology to access dissertations and theses produced between 2013 and 2019 linked to education postgraduate programs. After applying the inclusion and exclusion criteria and reading titles and abstracts, 9 theses and 25 dissertations were found, whose data was analyzed using content analysis. We observed that the studies surveyed have not established a direct correlation between the continuous education terms and teachers' professional development. Based on the analysis carried out, we concluded that verticalized continuous education, with a prescriptive characteristic and aiming to impose standardized methodologies result in a gap in the perspective of integrating the education process to the teachers' professional development. On the other hand, continuous education courses that

take into account the school reality, linked to the teachers' needs and realities, which enable dialogue and interaction of teachers in different moments of their careers, establishing relations between their initial education and the teaching practice cater for the teachers' professional development perspective.

Keywords: continuous education; teachers' professional development; dissertations and theses.

Formación continua y su relación con el desarrollo profesional docente: lo que indican las pesquisas brasileñas

RESUMEN

La formación continua se relaciona al desarrollo profesional, integrando la educación permanente del profesorado, en un proceso continuo de ciclo de vida. Basada en esa perspectiva, la presente pesquisa documental y cualitativa tuvo como objetivo identificar de qué forma a relación entre la formación continua y el desarrollo profesional docente se presenta en las disertaciones y tesis en Brasil, por medio de la revisión de la literatura. Para eso, se realizó una búsqueda en el Repositorio de Tesis y Disertaciones de Mejora de Personal de Nivel Superior (CAPES) y en el portal del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), en disertaciones y tesis desarrolladas entre los años de 2013 y 2019, asociadas a los programas de posgrado en educación. Después de la aplicación de filtros de pesquisa, lectura de los títulos y resúmenes, se alcanzó el número de 09 tesis y 25 disertaciones, y se analizó los datos con el análisis de contenido. Se percibió que las pesquisas, hasta ahora, no establecen una correlación directa entre los términos formación continuada y desarrollo profesional. Basada en los análisis realizados, se concluye que las formaciones continuadas verticales de carácter prescriptivo y con la finalidad de instituir metodologías estandarizadas se distancian de la perspectiva de integración del proceso formativo al desarrollo profesional docente. Por otro lado, formaciones pautadas en la realidad escolar, vinculadas a las necesidades y realidades docentes, posibilitando el diálogo y la

interfaz entre los profesores en diferentes momentos de la carrera profesional, estableciendo relaciones entre la formación inicial y la práctica pedagógica se relacionan con la perspectiva del desarrollo profesional del profesorado.

Palabras clave: formación continua; desarrollo profesional docente; disertaciones y tesis.

INTRODUÇÃO

Diferentemente do que é apresentado no Parecer nº 14/2020 de 10/07/2020 do Conselho Nacional de Educação, versando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), não se entende que a formação continuada dos professores pode ser circunscrita a uma listagem de conhecimentos e saberes práticos que o levem ao exercício profissional do professor. A formação continuada está imbricada ao desenvolvimento profissional do professor, integrando a educação permanente dos professores, em um processo de ciclo de vida. Eles a levam de forma associada ao processo contínuo de melhorias das práticas docentes, na perspectiva do enriquecimento pessoal do professor, mas também de seus alunos e da escola. Para tal, a formação continuada deve transcender a perspectiva prescritiva, padronizada ou delegada aos professores, como previsto pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020).

Em contraponto a essa ótica, entende-se que a formação continuada deve romper com a visão tecnicista e pragmática de treinamento, reciclagem ou conformação do professor a métodos ou técnicas de ensino. Considera-se que a formação continuada pode se dar no contexto escolar, por meio do aprendizado docente, dando ênfase à dialogicidade entre teoria e prática, legislação e realidade da escola, contando com o posicionamento do professor como agente de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009), oportunizando perspectivas para o seu próprio crescimento, integrado ao da comunidade escolar.

A concepção do desenvolvimento se relaciona ao desvelar de capacidades em um transcurso de aprimoramento contínuo, de forma ininterrupta, proveniente da relação do agente com o meio, de suas percepções de necessidades e busca de aprimoramento. Os conhecimentos, valores, posicionamentos, atitudes são oriundos dos ensinamentos, aprendizagens, experiências e reflexões que permeiam as trajetórias individuais e coletivas, estando imbricados nos indivíduos dialeticamente. Isto posto, o desenvolvimento profissional envolve a cultura que é trazida do seio familiar, a escolarização e a aprendizagem que se dá no processo de formação delineado para a atuação profissional do professor. No caso da docência, considera-se que a licenciatura é o início formal da formação profissional do professor, sendo espaço para o seu crescimento e aprendizado.

A formação inicial possibilita a licença para a docência, mas não encerra o processo constitutivo do professor. A certificação em nível superior nas licenciaturas, a inserção no espaço escolar, com as possibilidades de aprendizagem oportunizadas na escola, assim como os momentos de estudo, trocas, reflexões e aprofundamentos que se fazem necessários na trajetória docente, integram o desenvolvimento profissional do professor. Considerando as perspectivas de evolução do professor, as condições de trabalho, o reconhecimento e a valorização, tanto no aspecto social, quanto econômico, compõem, igualmente, seu desenvolvimento.

Formosinho (2009) compreende que a formação contínua perpassa o processo de ensino e formação. O desenvolvimento profissional, por sua vez, está atrelado à aprendizagem e ao crescimento do professor, ocorrendo de forma associada ao processo contínuo de melhorias das práticas docentes, na perspectiva do enriquecimento pessoal do professor, mas também de seus alunos e da escola.

Partindo do pressuposto que a formação continuada integra, assim, o desenvolvimento profissional, objetivou-se, neste artigo, analisar os achados de pesquisas recentemente produzidas no Brasil que, corroborando com essa perspectiva, propuseram-se a buscar e estudar a relação da formação continuada e do desenvolvimento do professor.

Para tal, realizou-se o estudo e análise de dissertações e teses, por meio dos descritores “desenvolvimento profissional docente” e “formação continuada”, entre os meses de março e junho do ano de 2020, compondo assim uma revisão de literatura dos dados coletados nas plataformas Ibict e Capes. Tal processo de revisão foi pautado em Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170), que nos apontam que ele possibilita

a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa [...] o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência [...] e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização[...].

O procedimento possibilitou a identificação de metodologias, referenciais teóricos que embasaram os estudos, campos e sujeitos de pesquisa, assim como os achados e lacunas das publicações.

REVISÃO DE LITERATURA – CAMINHOS DA PESQUISA REALIZADA

Por meio da revisão nas plataformas, repositórios e bibliotecas, chegou-se ao total de 8334 pesquisas, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Levantamento quantitativo de pesquisas localizadas nas plataformas e repositórios por meio da revisão de literatura

Plataforma ou repositório	Pesquisas localizadas (sem filtros)	
	Dissertações	Teses
Capes	7087	29
Ibict	46	1172
Total	7133	1201

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Tendo em vista o volume de pesquisas identificado, foram adotados filtros de pesquisa. Na plataforma da Capes, foram

selecionadas pesquisas na área de ciências humanas, oriundas de mestrados acadêmicos e doutorados, entre os anos de 2013 e 2019, o prazo temporal se deu por conta da disponibilidade dos documentos digitalizados no repositório ser posterior a 2012. Na sequência, filtros foram sendo estabelecidos, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Critérios de seleção de pesquisas analisadas na Plataforma da Capes

Critério de seleção	Pesquisas selecionadas após o filtro/critério	
	Dissertações	Teses
Ciências Humanas	4804	1026
Período entre 2013 a 2019	2206	578
Área de avaliação - educação	1956	525
Área de conhecimento - educação	1861	492
Área de concentração - educação, educação brasileira, educação e formação	1155	353
Nome do programa: educação	1134	348
Total	1482	

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Todos os 1482 títulos e resumos foram lidos e analisados, buscando averiguar se ao menos um dos termos encontravam-se presentes. Por meio do levantamento dos objetos, problemas, questões e objetivos apresentados, analisou-se se as pesquisas indicavam alguma relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor. Por meio desta análise minuciosa, chegou-se a 21 dissertações e 07 teses que apontavam tal relação.

No Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), sob os mesmos descritores, foram localizadas 46 dissertações e 29 teses. Exclui-se os trabalhos que já haviam sido localizados na plataforma da Capes. Após a leitura de títulos e resumos, análise dos objetos, problemas, questões e objetivos apresentados, chegou-se a

04 dissertações e 02 teses que correlacionavam, de alguma forma, a formação continuada ao desenvolvimento profissional do professor.

Desta forma, o universo de pesquisas que levaram a revisão de literatura por meio de fichamento se deu, conforme Tabela 03:

Tabela 3 - Quantitativo e repositório de origem das pesquisas que integraram a revisão de literatura

Plataforma ou repositório	Pesquisas que integram a revisão de literatura	
	Dissertações	Teses
Capes	21	07
Ibict	04	02
Total	25	09

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Suas informações principais foram elencadas em colunas de uma planilha do aplicativo *Excel*, contemplando nome, tipo de pesquisa, objetivos, palavras-chave, problema e questões de pesquisa, hipóteses, metodologia, população, resultados, conclusões, questões em aberto e referências. Complementando a sistematização de dados levantados, um fichamento foi realizado, a partir da leitura das pesquisas, de forma manuscrita.

Todos os dados coletados foram analisados por meio do respaldo teórico de Bardin (2016), na busca da compreensão das comunicações realizadas pelos sujeitos para “além dos seus significados imediatos” (BARDIN, 2016, p. 34). A análise de conteúdo, segundo a autora, busca superar a incerteza das leituras do pesquisador e o enriquecimento de tais leituras através da descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam, ou não, elementos e significados, bem como demonstram o propósito de mensagens que não seriam compreendidos.

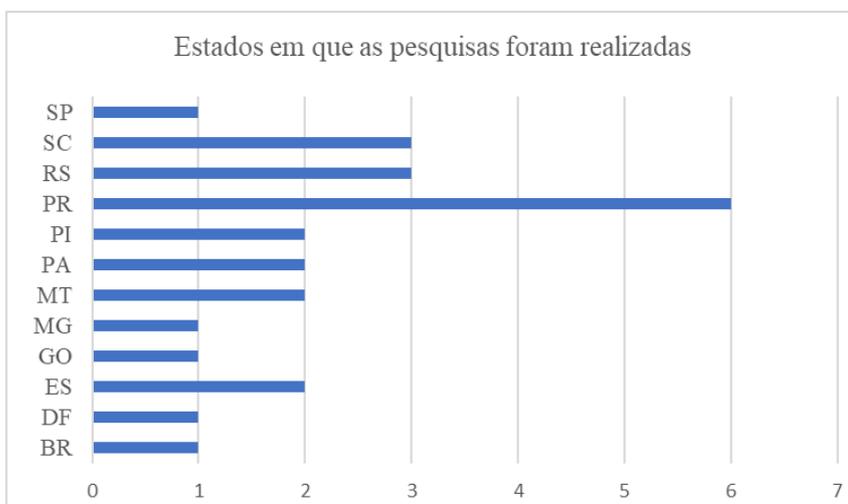
Dissertações analisadas

A análise aqui empreendida constará de uma síntese que integra os pontos em comum, achados e críticas acerca das 25 dissertações, com ênfase em 06 pesquisas e suas contribuições.

As dissertações selecionadas envolveram de forma preponderante a formação continuada dos professores. Das 25 pesquisas analisadas, somente duas associavam em suas palavras-chave a formação do professor ao seu desenvolvimento profissional, ancoradas teoricamente em Formosinho (2009) e Oliveira-Formosinho (2009). Isto posto, os demais estudos detêm-se a analisar como se realizam, quais os aspectos positivos e as dificuldades que envolvem as formações continuadas, assim como a perspectiva de coordenadores, professores, gestores e secretarias de educação, acerca de tais formações.

Quanto à ênfase aos locais onde se deram as pesquisas, aponta-se, conforme o Gráfico 01, abaixo, os estados onde elas ocorreram.

Gráfico 1 - Estados em que foram realizadas as pesquisas analisadas

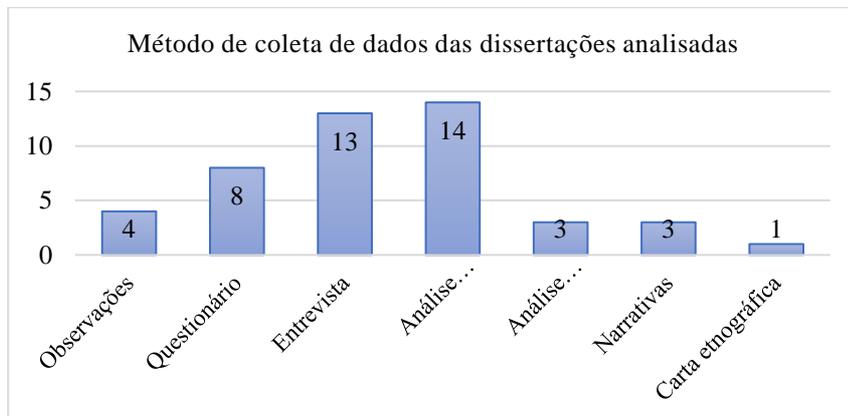


Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O gráfico apresenta o quanto as pesquisas têm se focado no sul do país, e por meio das análises realizadas, compreende-se que esse indicador denota a preocupação dos pesquisadores com as políticas de formação continuada, bem como o olhar acerca do desenvolvimento docente nesta região. Apenas uma pesquisa versou sobre dados a nível nacional.

Em relação à metodologia, as dissertações eram pesquisas qualitativas, utilizando a denominação de estudos bibliográficos, de ordem documental e estudos de caso. Quanto à coleta de dados, alguns autores apontaram o uso de métodos combinados e complementares. O quantitativo e a descrição encontram-se no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Métodos de coleta de dados das pesquisas analisadas



Fonte: Elaborados pelas autoras (2022).

As análises documentais integraram a maioria dos métodos de coleta de dados, seguidas de entrevistas semiestruturadas e questionários. Ao se observar a justificativa dos pesquisadores acerca da escolha dos métodos, em especial a relação entre o questionário preliminar seguido de entrevistas, reforçou-se a ideia da combinação destes instrumentos nesta pesquisa. O questionário aplicado por meio de plataformas on-line permite o rompimento da distância com os pesquisados e é utilizado com frequência. Por sua vez, as entrevistas com questões abertas possibilitam esclarecimentos e aprofundamentos, segundo os pesquisadores analisados.

A defesa de um processo de formação continuada no espaço escolar, que atenda as demandas docentes e que seja efetivada por políticas de Estado, ao invés de governo, emergiram nas conclusões. Tais apontamentos são oriundos tanto de três pesquisas documentais, quanto dos estudos de caso e de pesquisas envolvendo uma grande amostra de sujeitos, como o caso de uma das análises

da formação continuada no Espírito Santo, com 4994 respondentes de questionários.

Destacaram-se, na análise das introduções de todas as pesquisas, seis dissertações, selecionadas pelas similitudes entre si e pela correlação entre o desenvolvimento docente e a formação continuada, em seu escopo.

A primeira, datada de 2015, analisa o Programa de Capacitação de Professores da Educação Básica da rede pública estadual, nas modalidades Semana Pedagógica e Formação em Ação, dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, no Paraná. O público-alvo envolveu coordenadores de Educação Básica, representantes da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná, coordenadores da formação continuada dos NREs pesquisados, diretores, pedagogos e professores do quadro efetivo. Tratava-se de uma pesquisa ampla, com representantes de vários segmentos da educação, tendo a possibilidade de escuta de perspectivas diferentes acerca da formação continuada nas escolas. O resultado da pesquisa evidenciou que, no período de tempo pesquisado, a formação continuada se limitava a capacitação didática de professores, almejando apenas a melhoria de indicadores educacionais. Não tinha correlação com o espaço escolar e representava o controle do Estado nas intervenções propostas, não tendo repercussão na formação dos professores.

Uma segunda pesquisa versou sobre um recorte temporal próximo da primeira, entre os anos de 2009 e 2015, analisando a formação de professores por meio dos conteúdos de textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Trata-se de uma pesquisa documental, que evidenciou que os anos de 2009 e 2010, sob a gestão do governador Roberto Requião, apresentaram formações pautadas na superação de políticas neoliberais e na redação de Diretrizes Curriculares para a formação docente. Tal projeto, corroborando com as conclusões da pesquisa anterior, foi descontinuado na ascensão de outro governo estadual, de Beto Richa.

A terceira pesquisa buscou analisar os impactos da divulgação do IDEB na organização escolar e na formação continuada dos

professores do nono ano de uma escola estadual na cidade de Sarandi/PR, que apresentou indicadores baixos na avaliação. O pesquisador acompanhou reuniões pedagógicas ao longo de um ano letivo e aplicou questionários a professores e pedagogos. As avaliações externas foram vistas como negativas pela equipe docente e pedagógica por expor a escola, não serem construídas coletivamente, mas também positivas, por apontar, segundo eles, o que precisa ser melhorado em seu trabalho. Os resultados reforçaram os achados das pesquisas anteriores, acerca da busca desenfreada de escores altos nas avaliações externas, a ponto de focar a formação continuada de professores em métodos de ensino e prática de simulados para potencializar os resultados dos alunos. Estes, por sua vez, tinham sua formação pautada nos conteúdos que seriam abordados nos exames nacionais, distanciando-se da concepção de educação para a formação do cidadão.

A dissertação do PPGE/UEPG, "Programa de formação continuada de professores do estado do Paraná na modalidade de semanas pedagógicas 2007-2014: uma análise a partir da avaliação dos pedagogos" aplicou questionários a professores pedagogos atuantes há mais de 07 anos na rede estadual. Seu período antecede os demais estudos, demarca as diferenças de gestões estaduais e reafirma a necessidade de processos formativos pautados nas escolas, desenvolvidos por meio dos pedagogos, integrando o desenvolvimento, conhecimentos e práticas docentes.

Farias (2018) questionou os impactos da formação continuada no desenvolvimento profissional de professores, atuantes nos anos finais do ensino fundamental na escola do campo, José Paim de Oliveira, no município de Santa Maria/RS. Utilizou-se de análise documental e entrevistas com seis professores da escola em sua metodologia. A pesquisa encontrou, no espaço desta escola do campo, o ambiente de valorização do professor, da constituição de sua identidade associada à comunidade escolar e do seu desenvolvimento relacionado às experiências que apropria em sua trajetória de vida. A formação continuada parte e é realizada na escola, tendo os professores como produtores de sua própria formação. O projeto da escola é interligado ao crescimento e aprendizagem de alunos e professores, demonstrando que há

possibilidade de rompimento do ciclo de dominação, por meio de escola arraigada em seu espaço e grupo social.

A dissertação de Lutz (2013) pauta-se no estudo da região do Vale do Rio Caí/RS, caracterizada por seus altos resultados de IDEB, tendo em suas palavras-chave a intersecção dos termos “formação continuada docente” e “desenvolvimento profissional docente”. A ancorou-se em Marcelo (2009) e teve como participantes 20 dirigentes dos municípios da região. Dentre seus achados, encontravam-se o bom IDH dos municípios, o alto índice de escolarização da população, a valorização da comunidade acerca da educação, organização de horas-atividade e carga horária de trabalho docente que possibilite seus estudos, política remuneratória e planos de carreira estruturados para os professores. Tratavam-se de municípios e escolas pequenos com turmas de igual proporção, com a média de 20 alunos por sala. A formação continuada era desenvolvida por arranjos entre as secretarias municipais de educação da região e junto às Instituições de Ensino Superior, como Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), aproximando as universidades das escolas. A pesquisa apontou que há a necessidade de se estabelecer políticas de Estado de formação docente, porque, apesar dos bons resultados, boas práticas foram desfeitas na transição de governos municipais. Ainda assim, a defesa da valorização, das condições de trabalho e do contexto que privilegie a educação são demonstrados como possíveis por meio desta pesquisa.

Teses analisadas

Conforme dados elencados e analisados acerca das 09 teses selecionadas, evidenciou-se que elas envolveram pesquisas na Educação Infantil, na Educação do Campo, Educação Musical e o Ensino Médio ofertado como ensino integral. Abrangeram programas de alfabetização, projetos de escolas de referência, professoras alfabetizadoras, professoras experientes e a formação continuada na e para a escola.

Dentre as teses selecionadas, após a leitura das introduções e conclusões, identificou-se que as pesquisas e achados que

relacionam de maneira mais direta em seu texto a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente eram os quatro últimos trabalhos do Quadro 01. Desta forma, as informações mais detalhadas de tais achados serão descritas na sequência.

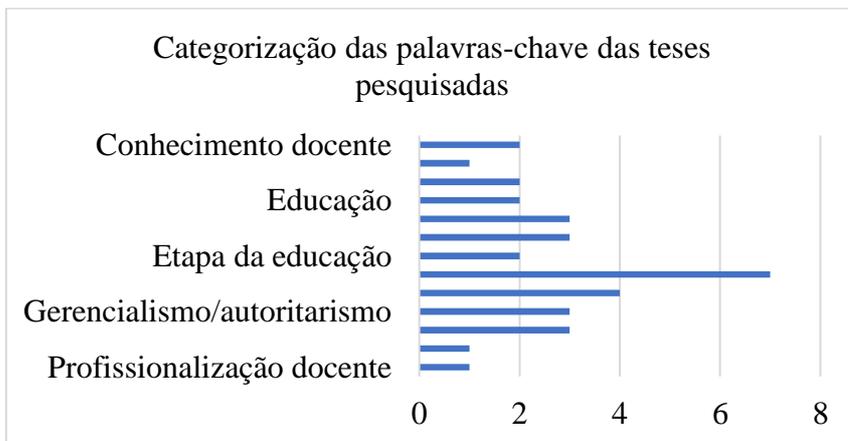
Quadro 1 - Dados principais das teses selecionadas na revisão de literatura

Autor, título, instituição e ano de publicação da pesquisa
SILVA, M.J.A. Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente. Universidade
ANTUNES, M.F.S. A política de formação de professores/as em serviço: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.
ALMEIDA, M.J.P. Análise de Necessidades de Formação: uma Prática Reveladora de Objetivos da Formação Docente. Universidade Federal
OLIVEIRA, A. S. Modos de formação continuada de docentes em serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.
JESUS, J.G. Sentidos da formação docente para a profissionalização - na voz do professor do campo. Universidade Federal do Espírito Santo.
FERREIRA, C.R. Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. Universidade Estadual de Campinas.
MACHADO, D. D. Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental. Universidade Federal de São Carlos. 2014.
CRUZ, E.M.R. Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: ponta de iceberg. Universidade Federal de São Carlos. 2019.
SILVA, W.R. Formação Continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo. 2019. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2019.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Inicialmente, considerando a análise das palavras-chaves das 09 teses no Gráfico 03, percebeu-se que a formação continuada tem sido mais discutida que o desenvolvimento profissional do professor.

Gráfico 3 - Categorização das palavras-chave das teses pesquisadas



Fonte: as autoras (2022)

Embora a formação continuada seja discutida na literatura, e apontada como requisito para o desenvolvimento profissional docente, isso não se dá na redação dos descritores das pesquisas. Com base na análise, evidencia-se que a formação de professores está atrelada às políticas educacionais que envolvem a escola e o ensino, perpassando muitas vezes medidas autoritárias e verticalizadas para sua efetivação. A defesa de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento dos professores, das escolas e alunos é emergente e o apontamento claro de tal associação no escopo de pesquisas se faz necessário.

De acordo com a análise do Gráfico 4, as pesquisas que enfocam a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente têm se dado de forma predominante no Sudeste, analisando os estados que foram campo das teses analisadas.

Embora ainda incipientes quanto à relação da formação continuada e o desenvolvimento do professor, percebe-se que a temática tem sido gradativamente analisada, abrindo a possibilidade de relacionar as condições de trabalho, a jornada laborativa, a relação

professor-aluno, bem como os processos formativos iniciais como significativos para a consolidação dialética entre formação e desenvolvimento profissional.

Gráfico 4 - Estados em que ocorreram as pesquisas das teses analisadas



Fonte: as autoras (2022).

Tendo em vista que, dentre as pesquisas, analisadas quatro aproximam as discussões entre a formação e o desenvolvimento do professor, detalham-se na sequência, de maneira sintetizada, os achados destas teses.

Em sua pesquisa, Ferreira (2013) apresenta a escola como lócus privilegiado de constituição da profissionalidade docente e aponta a experiência como potencializadora da formação do professor. Objetivou investigar a formação na e a partir da escola, com base no lugar do professor-coordenador e investigar em que se caracteriza o lugar da coordenação pedagógica. As questões e os objetivos versam sobre a possibilidade do pedagogo compreender e intervir na prática docente, reverberando os conceitos de reflexividade. Um ponto a se considerar é a realidade pesquisada, uma escola privada, na cidade de Campinas, que, pelo contexto apresentado, não é vinculada a grandes redes e adota uma gestão participativa e democrática, dando autonomia a sua equipe. Dentre as conclusões, a pesquisadora confirma a hipótese da formação na e para a escola, elencando elementos-chave para que essa ocorra, tais quais: estar ajustada à necessidade individual e coletiva dos professores, documentação e registro das atividades desenvolvidas

na escola para reflexão em momentos coletivos de diálogo, tematizar a prática, problematizando-a, encontros individuais da pedagoga com o professor, assim como momentos em que ocorra a socialização profissional em que os professores mais experientes acompanham os menos experientes.

Machado (2014) aproxima-se da terminologia e da relação que busca estabelecer entre o desenvolvimento profissional do professor e a formação docente. Objetivou investigar os indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência por meio da participação de professores de música, iniciantes e experientes, dos anos finais do Ensino Fundamental em um curso de formação continuada à distância. Tratou-se de uma pesquisa que realizou uma intervenção com os pesquisados, assim, segundo a autora, fez uso de um método construtivo-colaborativo de pesquisa intervenção-narrativa de formação e atuação profissional dos docentes. O processo de coleta de dados se deu por meio da plataforma Moodle, ao longo do curso que foi ofertado aos participantes. Evidencia a necessidade de nexos e relação entre a formação inicial e continuada e o desenvolvimento do professor como um processo que envolve as experiências profissionais e pessoais ao longo da vida.

Sob a mesma perspectiva de experiência, desenvolvimento e base de conhecimentos do professor, Cruz (2019) realizou a pesquisa “Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: ponta de iceberg”. Focou-se no processo de aprendizagem da docência e possui, a exemplo da pesquisa anterior, a característica de abordagem construtivo-colaborativa de pesquisa, na condução da intervenção. Os sujeitos da pesquisa foram professoras experientes que participaram do Programa Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento à Docência (ReAD) pelo Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os dados analisados foram as narrativas realizadas pelas professoras experientes e as discussões sobre a formação de professoras iniciantes e licenciandas participantes do ReAD. As contribuições desta pesquisa se deram pelos resultados obtidos acerca da comunicação intergeracional, a relevância da experiência e das trocas entre as docentes, como formação continuada, inclusive em momentos híbridos, oportunizando contato e integração entre professoras que se

encontram em momentos distintos da carreira e de desenvolvimento profissional.

A última tese selecionada traz uma perspectiva crítica ao modelo de formação continuada ofertada pelo governo estadual de São Paulo nas escolas integrais de nível médio. Os resultados alcançados surpreendem pelo desvelamento da realidade encontrada na escola onde se deram as observações e as entrevistas com professores, coordenadores e diretora. O autor denomina como *pseudoformação* a formação continuada ofertada pelo estado de São Paulo, pautada em decisões verticalizadas, modelos tradicionais de ensino, com o objetivo de formatar professores. Aponta que se trata de uma perspectiva técnica de aplicação de métodos que almeja a reprodução de um currículo. Exerce controle e cobrança nas ações da escola e limita a autonomia e criatividade docente. Segundo Silva (2019), o olhar do Estado se dá apenas para resultados de avaliações externas, a denominando como “Pedagogia de resultados”. Por consequência, sinaliza a intensificação, a proletarização e a precarização do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura possibilita o estudo da produção do conhecimento acerca do tema da pesquisa, o englobando no contexto científico.

[...] durante sua realização exige que o pesquisador se situe no processo, analisando criticamente o atual estado de conhecimento de sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (ALVES, 1992, p. 54).

Sintetiza, assim, o estado atual do conhecimento da pesquisa, as abordagens, conclusões e pontos que serão complementados por

meio do estudo, partindo das comparações entre as teses e dissertações analisadas.

As pesquisas estudadas apontam a retórica frequente de que a qualidade da educação perpassa a formação de professores. Sob essa premissa, delegam-se pacotes de formação continuada de cunho pragmático, pautadas em metodologias de ensino com o objetivo de alavancar indicadores educacionais. Entretanto, quando correlata ao desenvolvimento profissional do professor, a formação se torna um dos elementos para a educação com tal qualidade requerida.

O desenvolvimento docente engloba, assim, outros elementos que precisam ser defendidos e incorporados a uma formação continuada reflexiva, com foco na escola, respaldo teórico e científico e construída pelos professores. Embora a formação continuada seja discutida na literatura e apontada como requisito para o desenvolvimento profissional docente, isso não se dá na redação e achados da maioria das pesquisas analisadas. A defesa de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento dos professores, das escolas e alunos é emergente e o apontamento claro de tal associação no escopo de pesquisas se faz necessário.

Conclui-se essa revisão de literatura, com base em seus achados, apontando-se a eminente necessidade de vinculação dos processos formativos docentes a outros elementos fundantes a sua prática, tais como condições de trabalho, planos de carreira e valorização do professor, como possibilidade de desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.J.P. **Análise de Necessidades de Formação**: uma Prática Reveladora de Objetivos da Formação Docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ALVES, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

ANTUNES, M.F.S. **A política de formação de professores/as em serviço**: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

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.

CRUZ, E.M.R. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino**: ponta de iceberg. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

FARIAS, M.G.R. **Os impactos da formação continuada de professores de uma escola do campo**. 2018. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana de Santa Maria, Santa Maria. 2018.

FERREIRA, C.R. **Labirinto de perguntas**: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

JESUS, J.G. **Sentidos da formação docente para a profissionalização**: na voz do professor do campo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

LUTZ, D. **Políticas de formação continuada docente nas redes municipais de ensino da região do Vale do Rio Caí/RS**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MACHADO, D. D. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino**

fundamental. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08. p. 07-22. 2009.

OLIVEIRA, A. S. **Modos de formação continuada de docentes em serviço**: arquitetônicas e sentidos emergentes. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

SILVA, M.J.A. **Formação continuada de professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da prática docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, W.R. **Formação Continuada e desenvolvimento profissional docente nas escolas de ensino integral de São Paulo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

VOSGERAU, D. S. R; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.

A pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica: uma alternativa para a emancipação humana

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima¹
Dayse Kelly Barreiros de Oliveira²
Ellen Michelle Barbosa de Moura³

RESUMO

O objetivo do artigo é discutir sobre a formação *stricto sensu* como um dos caminhos para uma formação continuada que contribua com o processo de emancipação humana. Reitera-se pensar a formação continuada como possibilidade de investigação, fundamentação, organização e análise por meio do estabelecimento de relações e construção da práxis possibilita que a formação *stricto sensu* faça parte desse escopo. Entende-se que nela existe a oportunidade de que, após a formação inicial, seja possível ir além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, visto que se refere a um processo que possibilita a construção da própria atividade e não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos científicos e de sua aplicabilidade, pois leva em conta as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas. Considera-se que a formação no nível *stricto*

¹ Doutora em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Professora do Instituto Federal de Brasília (IFB). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8425-1269>. E-mail: fernanda.lima@ifb.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integrante dos grupos de pesquisa Núcleo de Estudo e pesquisa sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY) e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe/UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2686-8698>. E-mail: daysekb@gmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). Professora da Rede de Ensino do Distrito Federal (SEEDF). Integrante do Grupo de Pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática (DIEM) e do Projeto de pesquisa do ensino presencial ao ensino remoto emergencial em função da Covid-19. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6664-6419>. E-mail: ellenmou@gmail.com

sensu tem potencial de lócus de uma formação continuada de professores comprometida com um projeto de emancipação humana que compreenda que a educação escolar compõe um dos complexos sociais que podem atuar pela estruturação das condições objetivo-subjetivas em prol da emancipação humana a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: formação continuada. formação *stricto sensu*; emancipação humana.

***Stricto sensu* post-graduation as a continuing formation for basic education teachers: an alternative for human emancipation**

ABSTRACT

The purpose of the article is to discuss *stricto sensu* formation as one of the ways to continue formation that contributes to the process of human emancipation. It is reiterated to think of continuing education as a possibility of investigation, reasoning, organization and analysis through the establishment of relationships and the construction of praxis, making it possible for *stricto sensu* training to be part of this scope. It is understood that in it there is an opportunity that, after initial formation, it is possible to go beyond "training" or "improvement" since it refers to a process that allows the construction of the activity itself and it is not restricted to the acquisition of scientific knowledge and its applicability, as it takes into account the political, ethical, aesthetic and subjective dimensions. It is considered that formation at the *stricto sensu* level has the potential to be the locus of continued teacher formation committed to a human emancipation project that understands that school education is one of the social complexes that can act for the structuring objective-subjective conditions in favor of human emancipation from the teaching, research and extension tripod.

Keywords: continuing formation; *stricto sensu* formation; human emancipation.

El postgrado *stricto sensu* como formación continua para docentes de educación básica: una alternativa para la emancipación

RESUMEN

El objetivo del artículo es discutir la formación *stricto sensu* como una de las vías de formación continua que contribuye al proceso de emancipación humana. Se reitera pensar en la formación permanente como posibilidad de investigación, razonamiento, organización y análisis a través del establecimiento de relaciones y la construcción de la praxis, posibilitando que la formación *stricto sensu* sea parte de este ámbito. Se entiende que en ella hay una oportunidad de que, luego de la formación inicial, se pueda ir más allá de “capacitar” o “perfeccionar”, ya que se refiere a un proceso que permite la construcción de la propia actividad y la no se restringe a la adquisición del conocimiento científico y su aplicabilidad, ya que tiene en cuenta las dimensiones política, ética, estética y subjetiva. Se considera que la formación en el sentido *stricto sensu* tiene el potencial de ser el locus de la formación continua de docentes comprometidos con un proyecto de emancipación humana que entienda que la educación escolar es uno de los complejos sociales que pueden actuar estructurando condiciones objetivo-subjetivas a favor de la de la emancipación humana desde el trípode de la docencia, la investigación y la extensión.

Palabras clave: formación continua; formación *stricto sensu*; emancipación humana.

INTRODUÇÃO

O termo formação continuada se refere ao fenômeno de todo processo educativo que acontece depois de uma formação inicial para atender àqueles que já atuam na profissão e que precisam agregar conhecimentos à atividade docente. Compreender de que maneira tal formação se constitui no Brasil auxilia no entendimento de como a emancipação e a autonomia se constituem como

elementos necessários para que a realização de estudos em nível *stricto sensu* se configurem como possibilidade de formação continuada.

Não há dúvidas de que a preocupação com a educação da população e com a formação docente sempre esteve presente nos discursos, com certa evidência. É fato que as políticas para professores estão em destaque nas agendas nacionais de diversos países. Isso se deve às mudanças técnico-científicas operadas no setor produtivo na sociedade contemporânea e à busca por melhores níveis de qualidade de ensino, que colocam novas exigências para a escola pública e para os profissionais que nela atuam. Além disso, deve ser considerado um novo padrão de conhecimento que se estabelece mediante a revolução tecnológica; um padrão menos discursivo e mais operativo; menos particularizado, mais interativo e comunicativo; menos intelectual e mais pragmático; menos setorizado e mais global, assim como descreve Santos (2010).

Essa nova concepção de conhecimento intensificou as críticas à escola tradicional, considerada desprovida de qualquer finalidade utilitária. Assim, começou a surgir um discurso de que esse tipo de educação contribuiria para a materialização de uma prática educativa insuficiente para dar respostas às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas. Por isso, a preocupação com a formação do professor para atuar com a complexidade das novas demandas acabou por envolver o trabalho docente e passou a questionar a validade do saber teórico – que, até então, havia sido responsável pela preparação desse profissional.

Dessa maneira, algumas nomenclaturas e ações vêm surgindo para explicar e propor alternativas para a formação de professores, carregadas de significados sociais em suas propostas. Marin (1995, p. 17), ao realizar um estudo sobre esses termos – reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada –, assinala que “os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão”.

No âmbito da formação de professores, conceitos como “aperfeiçoamento”, muito utilizado na década de 1970, podem trazer uma noção de que seu objetivo é corrigir defeitos e chegar a um ideal de “perfeição”. Outro termo também utilizado de maneira equivocada é “capacitação”, cujo sentido denota um sentimento de que alguém deve tornar capaz o outro, que não o é.

Já os termos “educação permanente”, “educação continuada” e “formação continuada” trazem o conhecimento como eixo do processo de formação e apresentam certa similaridade entre si. O primeiro tem o sentido de processo prolongado ao longo da vida; o segundo guarda o significado de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança; e o terceiro termo acrescenta a ideia de mobilização de todas as possibilidades e saberes dos professores, ao especificar a implementação de propostas no lócus do próprio trabalho. Para a autora, esses últimos termos pretendem deixar clara a necessidade de uma continuidade, pois a formação dos profissionais da educação não termina (MARIN, 1995; BARREIROS, 2013; OLIVEIRA, 2019). Ela é indispensável e totalmente recorrente, pois, a cada momento, possibilidades são abertas para novos momentos de formação, o que se caracteriza como um recomeço, renovação e inovação da realidade, tanto do lado pessoal como do profissional.

O presente estudo assume o termo “formação continuada” como um processo que dá oportunidade de construir práxis por meio da compreensão da atividade educativa carregada de intenção e ação. Para isso, se baseou nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Formação de Professores e Pedagogos (GEPFAPE), da Universidade de Brasília, que, em comum, buscam analisar as concepções de formação continuada implantada como política pública a partir da constituição, em 2003, da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor), cuja proposta metodológica é trabalhar com diferentes subprojetos, ao estudar os programas e projetos de formação continuada vinculados à essa rede.

Essa perspectiva possibilita a ampliação e o repensar da prática de forma a construir uma ação consciente, ao problematizar a realidade e ampliar a autonomia docente. É, portanto, uma formação

que reelabora, a partir da análise crítica do real, os saberes, as atitudes, a ética e o ato político, imprescindíveis ao trabalho docente (CURADO SILVA, 2016; CURADO SILVA, 2017).

Assim sendo, não se trata de pensar a formação como atualização científica, didática e psicopedagógica do professor, mas de adotar um conceito de formação que vai além disso e investiga, fundamenta, organiza e analisa, que estabelece relações e constrói a tão esperada práxis – aqui entendida como atividade humana guiada pela consciência, que se desenvolve com o conhecimento teórico sobre a realidade concreta (KOSIK, 1976; VÁZQUEZ, 2007).

Pensar a formação continuada, nessa perspectiva, permite destacar como possibilidade a formação no nível *stricto sensu*, pois, nela, existe a oportunidade de que, após a formação inicial, seja possível ir além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, uma vez que se refere a um processo que possibilita a construção da própria atividade, sem se restringir à aquisição de conhecimentos científicos e de sua aplicabilidade, ao levar em conta as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas (OLIVEIRA, 2019). Nessa lógica, a formação no nível *stricto sensu* se mostra como potencial lócus de formação continuada de professores comprometido com o projeto de emancipação humana.

Para buscar traçar uma perspectiva consistente sobre a possibilidade de a formação de professores fazer parte dos fatores que se coadunam com a emancipação humana, interroga-se: Como a formação *stricto sensu*, enquanto formação continuada, poderia contribuir para a concretização do projeto de emancipação humana?

Para se aproximar dessa questão, se realizou uma análise dos potenciais formativos da formação *stricto sensu* em conjunto com a exposição de alguns pressupostos teórico-práticos que possam orientar o trabalho docente em direção à perspectiva da emancipação humana.

COMO A FORMAÇÃO CONTINUADA TEM SIDO ENTENDIDA E MATERIALIZADA NO NÍVEL *STRICTO SENSU*?

No âmbito da formação *stricto sensu* ofertada aos professores da educação básica existem duas modalidades: a acadêmica e a profissional. A mais antiga, a acadêmica, versa desde o Parecer Sucupira de 1965 (texto fundador da pós-graduação como existe hoje no Brasil), cujo principal objetivo é preparar o pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado.

A modalidade profissional é um evento histórico “novo”, pois o início da discussão data de 1998. A Resolução CNE/CES n.º 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES n.º 24/2002, autoriza e regulamenta os cursos nesse formato, e se caracteriza pela imersão dos pós-graduandos na pesquisa, ao fazer com que eles a conheçam bem, mas sem necessariamente promover a perenidade de sua atuação como pesquisadores. Por ser uma modalidade recente e por sua criação ter aumentado o número de vagas para os professores da educação básica que desejam ingressar no mestrado/doutorado, é importante a realização de estudos sobre a temática, pois eles ainda são incipientes. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2022), o crescimento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é bastante expressivo.

É inegável o crescimento da pós-graduação no mestrado e doutorado, em diferentes modalidades, no entanto, desde o ano de 1998, a oferta da modalidade profissional vem sendo ampliada ainda mais. Em 2022, por exemplo, dos 4.601 programas de pós-graduação no Brasil, 800 corresponderam aos mestrados profissionais (BRASIL, 2022). Ao aproximarmos o olhar sobre determinadas áreas, é possível observar que a oferta de mestrados profissionais na área de Ensino e Educação evidencia a preocupação com a formação dos professores da educação básica na agenda oficial (OLIVEIRA, 2019). Isso porque a regulação decorrente dos organismos multilaterais, com vistas à universalização da educação básica, levou à proposição de um conjunto de ações direcionadas à formação continuada de professores da educação básica no Brasil.

Esse foi o caso do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (ProEB), criado em 2011, sob a responsabilidade da CAPES (BRASIL, 2011). A estrutura da CAPES foi modificada por meio da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, quando passou a se voltar para a qualificação dos docentes da educação básica, ao incentivar tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses profissionais (BRASIL, 2007).

Os dois formatos apresentam diferenças entre si, das quais destacam-se: a) o tempo histórico em que estão organizados; b) o número de instituições credenciadas; c) o fato de o Mestrado Profissional finalizar o curso com possibilidade de duas ações: a defesa da dissertação e/ou apresentação do produto vinculado ao seu contexto profissional, enquanto o acadêmico é concluído com a defesa da dissertação ou outras de cunho inovador, como disposto no artigo 12 da Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019 (BRASIL, 2019); d) o acadêmico foca na formação do professor para o ensino superior e para se tornar pesquisador, enquanto o profissional indica, como principal objetivo, a formação do professor que atua também nos demais níveis de ensino. O mestrado profissional enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho profissional, enquanto o acadêmico apresenta, como foco, a formação docente para o ensino superior e o exercício da pesquisa. Segundo Fialho e Hetkowski (2017), o surgimento do mestrado profissional contribuiu para uma mudança de cenário, uma vez que os mestrados e doutorados passaram a contemplar outras ações, além do perfil essencialmente acadêmico.

A CAPES, desde sua criação, em 1951, se ocupava exclusivamente do trato da pós-graduação, porém, com o passar dos anos e pela necessidade evidenciada pelos índices da educação básica, passou a articular ações com esse nível de ensino. A análise de sua atuação fornece importantes pistas de como as pós-graduações *lato* e *stricto sensu* vêm sendo pensadas, vinculadas, ou não, com a educação básica. Em busca de uma articulação entre a pós-graduação e a educação básica, a Lei n.º 11.502 (BRASIL, 2007) modificou a estrutura organizacional da CAPES com o estabelecimento de uma nova missão, ao indicar que a atuação da

instituição deveria se direcionar também para a educação básica, visto que esse nível de ensino vinha apresentando resultados desanimadores no cenário atual brasileiro.

Nesse contexto, percebe-se que as funções da CAPES foram ampliadas e passaram a abranger ações inovadoras em prol da educação básica. Verhine e Dantas (2012) ponderam que, da mesma forma que a CAPES tem liderado a consolidação da pós-graduação no Brasil, agora terá também um lugar central no sentido de se estabelecer como elo entre a pós-graduação e a educação básica, de forma que possa promover a qualidade desses dois níveis. Assim, para que ocorra a materialização dessas propostas, foram criadas duas novas diretorias na CAPES, uma direcionada para a formação presencial de professores para a educação básica, a Diretoria da Educação Básica (DEB), e a outra para a formação a distância, a Diretoria de Educação a Distância (DED).

Outro elemento a ser problematizado é o papel da CAPES como órgão que regula a pós-graduação, por implementar mais programas relativos à graduação do que seu próprio campo de atuação. Para Neves (2012), os programas destacados estão inseridos em uma matriz educacional que harmoniza três vertentes: 1) formação de qualidade; 2) integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; 3) produção e disseminação de conhecimento. No entanto, como já ressaltado, os programas têm limitações, desde o seu alcance até a dificuldade de efetivação e continuidade.

Consentaneamente, busca-se, em caráter de urgência, elaborar e colocar em prática ações que oportunizem a articulação entre a pós-graduação e a melhoria da qualidade na educação básica. “Essa articulação deve ser construída na perspectiva da visão sistêmica de educação, definida no Plano de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2010, p. 165). Há um debate em torno de algumas possíveis alternativas para redimensionar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Essas alternativas foram produzidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em um documento denominado *Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação (2011-2020)*. Assim, o CNE identifica os 10 maiores desafios da educação brasileira, que abrangem a extinção do analfabetismo; a

universalização da educação infantil; a democratização da oferta da educação superior; a expansão da educação profissional; a garantia de atendimento às minorias; a implantação da escola de tempo integral na educação básica; a implantação do Sistema Nacional de Educação e dos Planos de Educação dos diferentes entes federados; a ampliação do investimento para a educação de forma a atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024; o estabelecimento de padrões de qualidade para cada etapa e modalidade com o delineamento do custo-aluno-qualidade até a valorização dos profissionais da educação, com garantia de formação inicial e continuada, além de salários e carreira compatível a outras equivalentes (BRASIL, 2010).

A garantia de formação inicial e continuada deve acontecer, principalmente, por meio das instituições de ensino superior considerando o tripé que constitui esse nível: ensino, pesquisa e extensão, eixo primordial para a educação superior no Brasil, que precisa ser continuado e não compartimentado. Esse tripé é garantido pelo artigo 207 da Constituição Brasileira que legisla sobre o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1998).

Os três elementos formam uma unidade que pressupõe a qualidade da produção de conhecimento no ensino superior e são balizadores de uma formação inicial e continuada com foco no desenvolvimento da autonomia profissional e na construção de um projeto de emancipação humana, pois integra uma ampla variedade de experiências que favorecem a aprendizagem (SÍVERES, 2013), além da compreensão do papel da docência na educação básica, principalmente na formação *strictu sensu*, visto que pode fundamentar a promoção da educação como prática de liberdade por meio da pesquisa referenciada socialmente e pautada na perspectiva crítica e dialética.

Destarte, a articulação da pós-graduação e da educação básica por meio da formação continuada precisa permitir espaços para serem repensadas e constituídas as atividades docentes cientes da intencionalidade posta no trabalho educativo, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição de conhecimentos ou de qualificação, mas pela necessidade de produzir, nos indivíduos, uma práxis criativa,

assim como pensado por Vázquez (2007), por meio da qual há, no homem, criação, produção e transformação do mundo humano e histórico.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO NÍVEL *STRICTO SENSU* COMO ALTERNATIVA PARA O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

A missão de protagonismo revolucionário, pela superação da atual sociabilidade capitalista e construção de uma nova sociedade que permitirá a deflagração da emancipação humana, destina-se à totalidade da classe trabalhadora, o que inclui, assim, os professores. Nesse sentido, não há dúvidas de que os professores fazem parte dessa classe revolucionária devido à sua atividade profissional docente. Participação em reivindicações, manifestações, negociações estratégicas com o governo, agitação revolucionária, atividades de liderança etc. fazem parte do rol de atividades de uma classe trabalhadora inserida na luta de classes com consciência revolucionária. É desejável, portanto, que professores, como classe trabalhadora, exerçam essas atividades. Trata-se de um compromisso transversal a todos aqueles que lograram compreender um pouco mais a realidade concreta para além de sua aparência fenomênica, quando vislumbraram a necessidade e a possibilidade de sua transformação.

No entanto, é necessário demarcar que a militância a ser exercida no âmbito da sociedade civil difere-se da realizada no interior da atividade profissional docente. Entende-se que, com uma deformação do pensamento revolucionário, decorrente de uma histórica apreensão superficial do marxismo sob uma lógica positivista-burguesa, o trabalho docente pode ser corrompido. Na tentativa de se afastar de um entusiasmo simplório decorrente de uma apreensão acrítica dos movimentos revolucionários considerados comunistas no século XX, defende-se que, no interior da escola, não cabe, ao professor, ser o líder revolucionário que transforma seus estudantes em massa combatente. Seu papel é de

formação de sujeitos revolucionários, portanto, é preciso não confundir sujeitos revolucionários com seguidores doutrinados.

Na tentativa de esclarecer esse ponto, retoma-se as ideias de Paulo Freire (1987), que lembra que a consciência sobre a necessidade da luta revolucionária não é algo a ser depositado nos indivíduos, mas que deve ser desenvolvido de forma autêntica pelos sujeitos. Não se trata de um convencimento a ser realizado, que resultaria na crença de que caberia ao professor persuadir as pessoas com quem lida em seu trabalho sobre a necessária agitação revolucionária. Esse equívoco, inclusive, pode acabar por deslocar o professor de sua função formativa. Ao desmistificar a questão da liderança que pode cair sobre professores militantes, reforça-se que a função revolucionária do professor se realiza não como um líder revolucionário, mas como “líder” do processo pedagógico que visa produzir uma humanização em sua potencialidade ontológica. Isso não impede, todavia, que ele seja um líder revolucionário no âmbito da sociedade civil.

Nesse prosseguimento, a formação do sujeito revolucionário exige atributos formativos que dizem respeito especificamente à atividade e à formação docente. Entende-se, como sujeito revolucionário, aquele que, pela compreensão do mundo para além de sua pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976), se posiciona intelectualmente e ativamente pela superação de uma sociedade fundada em bases que impedem a emancipação humana. Desse modo, o objetivo da educação escolar não é a formação daquele que apenas acata e segue as propostas revolucionárias, mas que também é capaz de propor ações em prol da luta revolucionária, com um crítico discernimento desde sua situação mais imediata até a mais ampla conjuntura social, analisada a partir de seus determinantes reais.

Defende-se, assim, que, ao trabalhar pela emancipação humana, o trabalho docente não se vincula a repassar uma fórmula de como o processo revolucionário deve acontecer, com a formação de massas de manobras para executar esse projeto. Isso seria doutrinação e não educação do ser humano (CURADO SILVA, 2017). A especificidade da escolarização é justamente operar pela humanização dos indivíduos em sua mais alta potencialidade, o que

em si já faz parte dos elementos necessários ao movimento pela emancipação humana. Com essa compreensão, cabe também ao trabalho docente promover uma formação do sujeito capaz de diferenciar interesses genuinamente humanos dos interesses do capital. Portanto, não se trata de embutir interesses revolucionários nos estudantes, mas de realizar um processo educativo no qual eles possam ser capazes de perceber a quê e a quem realmente servem os interesses que emergem em seu cotidiano, ao aprofundá-los e problematizá-los com o horizonte de uma realidade para além do “assim existente”.

Por esse caminho, se chega ao objeto central da constituição do sujeito revolucionário por meio do trabalho docente: o conhecimento sobre a realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição. Com esse objeto demarcado, também é necessário centralizar esse conhecimento na formação de professores com a ciência de que conhecer a realidade concreta inclui compreender o ser humano em seu sentido ontológico. Isso, por sua vez, demanda o conhecimento da realidade pelas lentes do materialismo histórico dialético, que é o episteme capaz de desvelar os fenômenos para além de sua aparência (KOSIK, 1976). Entende-se que, dessa forma, é possível realizar uma formação do professor que possui uma significativa confiança na capacidade humana de seus estudantes de compreender a realidade e de saber propor as mudanças na realidade concreta necessárias à emancipação da humanidade. Vislumbra-se, assim, a formação do professor que trabalha em direção a um processo educacional de autonomia (OLIVEIRA, MOURA, LIMA, 2021) revolucionária e que se contrapõe a uma formação de tendência dogmática.

Afinal, a perspectiva da emancipação humana na educação escolar exige uma complexidade muito maior do que estabelecer novas técnicas para o trabalho docente. Tentar propiciar que o outro se “emancipe” sem considerar que a estrutura da sociedade resulta em condições de risco social para uma grande parte da humanidade, o que parece um eufemismo para o descaso em relação às reais necessidades dos indivíduos. Entende-se que uma “emancipação” que não requer mudanças do plano concreto da vida social consiste

em algo extremamente subjetivo e apartado das condições reais da vida social.

Dessa forma, o que, de fato, impossibilita a emancipação humana? Marx (1818-1883), com parceria expressiva de Engels (1820-1895), aponta para o próprio modelo social capitalista como o grande obstáculo para a realização da emancipação humana, devido à alienação decorrente do seu modo de produção da vida social. A alienação corresponde ao estranhamento de um mundo social que é criado pelo próprio ser humano, mas que não se reconhece nele. Com esse entendimento, a alienação não pode ser superada sem se alterarem as condições concretas da alienação, que são provenientes das consequências geradas pelo metabolismo social do capital, que garante a manutenção da propriedade privada, da divisão do trabalho e das classes sociais.

A emancipação humana se vincula, portanto, à revolução do sistema capitalista. A partir dessa construção conceitual que estabelece a emancipação humana como a emancipação a ser almejada, com a necessária revolução das bases socioeconômicas capitalistas, a educação escolar parece insuficiente para tal empreitada (LIMA, 2019). Descobrir um “método milagroso” para a educação trazer a emancipação humana não é uma expectativa quando se entende que o sujeito plenamente emancipado se realizaria em uma sociedade que já rompeu com a admissão da propriedade privada, da divisão do trabalho e das classes sociais. O borbulhar de propostas educacionais que se pretendem progressistas demonstram o cíclico fracasso de se esperar uma emancipação plena pela educação.

Entretanto, não parece ser possível anular completamente o papel da educação escolar no processo emancipador. Isso seria desconsiderar o papel subjetivo no processo revolucionário, além de subestimar a necessidade da constante manipulação ideológica para a manutenção do capitalismo. Tendo como fundamento a perspectiva da emancipação humana, a expectativa de uma educação emancipadora se vincula à formação do sujeito revolucionário, que agrega em si condições formativas para compreender o mundo social em sua concreticidade e de lutar pela subversão do sistema capitalista. Portanto, se nega, aqui, a possibilidade de a educação

escolar realizar a emancipação para, seguidamente, se negar a impossibilidade de a educação escolar agir pela emancipação. Como resultado dessa afirmativa positivada pela negação da negação, sustenta-se que a educação escolar compõe um dos complexos sociais que pode atuar pela estruturação das condições objetivo-subjetivas em prol da emancipação humana.

Compreendendo a emancipação humana como um “vir a ser” factível à sociedade humana, se estrutura a sua concepção como um projeto, um empreendimento a ser delineado pela humanidade que já se apoderou de seu atributo revolucionário inerentemente humano (LIMA, 2019). Nesse sentido, busca-se caminhos que possam convergir com o processo educativo para o projeto da emancipação humana. Considerando que o direcionamento do ato educativo se realiza, prioritariamente, pelos professores, reitera-se que sua formação se torna objeto decisivo no curso do processo escolar.

Sendo assim, defende-se que a formação continuada de professores, quando posta a serviço da emancipação humana, necessita partir da compreensão de sua condicionante revolucionária, ao se demandar, assim, uma formação que tenha uma fundamentação alinhada à perspectiva da revolução.

Retomando a discussão sobre a possibilidade da doutrinação no interior da escola, que tem tomado rumos sombrios, atualmente existe uma ameaça à autonomia docente, que prega que não é possível tratar de questões plurais socioeconômicas e culturais no interior da escola. Ao mesmo tempo, se elenca um suposto status social “normal” que se refere à ideologia dominante de sociedade espelhada nas necessidades do ser proprietário de meios de produção, masculino, branco, heterossexual, cristão e que se transforma no referencial de como se deve ser humano. Isso nada mais é do que justamente uma doutrinação ideológica eurocêntrica e capitalista.

Esse movimento realiza, assim, uma obstrução da constituição do sujeito revolucionário, ao transformar a educação em instrução do necessário para os jovens poderem subsistir à brutalidade do que é viver no capitalismo, com a crença de que a possibilidade do fracasso em sobreviver neste mundo seria uma condição natural e se referiria a uma incapacidade exclusiva do indivíduo. Essa perspectiva

transforma radicalmente o papel do professor, ao impedi-lo de produzir a humanização nos indivíduos e interditar qualquer função que se refere ao processo revolucionário.

Trata-se, portanto, de um tema que necessita ser amplamente discutido no âmbito da profissionalização docente, que diz sobre a questão da autonomia do professor sobre seu próprio trabalho – a autonomia profissional. Ao trazer o foco para a constituição da profissionalidade docente, defende-se que é preciso construir, na formação, uma sólida base que sustenta o professor como profissional que define suas ações no âmbito da atividade docente (LIMA, 2019). A autonomia do professor, nesse sentido, se estrutura justamente sobre sua formação docente, inicial ou continuada, ao fornecer a fundamentação necessária para decidir os rumos de sua atividade. A partir da autonomia do professor como profissional que estabelece o planejamento, a realização e o objetivo do seu trabalho, ele poderia fazer pender sua atividade docente em direção à sua característica de formação humana em sua potencialidade ontológica emancipadora (OLIVEIRA, MOURA, LIMA, 2021). Cabe à formação de professores, assim, construir uma autonomia docente que se dá pela apropriação de conhecimentos para o trabalho docente.

A autonomia, nesse contexto, não é considerada um atributo pessoal que está atrelado à constituição de uma personalidade forte, como no ideário psicanalista. O conceito defendido é o de Contreras (2012), ao demonstrar que a autonomia não diz respeito a uma capacidade, um estado ou atributo pessoal que as pessoas possuem, mas se refere ao modo como os indivíduos se constituem ao se relacionarem com os outros e com o mundo dentro dos contextos. Também está atrelado ao modo dessas pessoas se relacionarem com o próprio conhecimento. Diante dos fatores citados, a autonomia docente se efetiva no professor que exerce sua função como intelectual crítico, que se compromete com a defesa do bem comum em um processo coletivo dirigido às transformações da realidade a sua volta (CONTRERAS, 2012).

Portanto, faz parte da formação de professores, com vistas a uma autonomia profissional, a compreensão dos objetivos de sua atividade conectados à dimensão ontológica do trabalho docente, junto à capacidade de se relacionar com o objeto de sua atividade, o

conhecimento, de forma crítica e criativa. Em outras palavras, o professor necessita de uma formação que o permita se apropriar do conhecimento de forma que saiba também o produzir, ou seja, uma formação para a pesquisa, além de uma fundamentada compreensão sobre a questão da escola, da sociedade, do trabalho, da política e da cultura, com a consciência de sua função profissional de produção da humanização no indivíduo. Para ambas, o que se torna evidente é a necessidade de aprofundada base teórica na formação, considerando por base teórica o conhecimento científico. A autonomia profissional docente não é resultado de um desenvolvimento psicológico, mas tem caráter epistemológico.

Defende-se que a pesquisa na formação de professores não pode se restringir à pesquisa aplicada, que considera uma problemática como especificidade de uma microrrealidade e, ainda, traz propostas de viés simplista e emergencial de solução para essa problemática. É necessário que o professor saiba fazer pesquisa no sentido estrito da ciência, mesmo que essa pesquisa não tenha utilidade no campo imediato da vida cotidiana. Participação em grupos de pesquisa, incentivo à produção acadêmica, discussão científico-metodológica dos conteúdos do curso e elaboração de publicações científicas devem fazer parte, portanto, da formação de professores.

Com essa autonomia intelectual sobre o conhecimento como seu objeto de trabalho, a partir do momento em que o professor também se percebe como integrante de sua produção, é preciso promover a compreensão de como tal objeto pode se desenvolver em sua prática profissional (OLIVEIRA, MOURA, LIMA, 2021). Para isso, é necessário o contato crítico-historizado acerca do desenvolvimento da educação até que ela chegue à atual forma dominante de educação escolar, com compreensão desse movimento a partir das transformações no modo de produção da vida social. Portanto, é necessário o estudo da totalidade social, de suas contradições e das mediações presentes na escola, no estudante como ser social concreto, no conhecimento escolar a ser transmitido, para permitir a compreensão de como o conhecimento pode interferir nos rumos sociais quando apropriado de forma revolucionária pela população. Como diz Curado Silva (2014, p. 20),

reafirmamos a posição de que a função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão.

Entende-se que esses conhecimentos conceituais sobre a questão do ensinar e o impacto que exercem na sociedade, seja de forma revolucionária ou conservadora, configuram um fortalecimento da identidade docente, ao abrirem o caminho para a construção de sua autonomia profissional. Essa autonomia é elemento substancial para se reconfigurar sua atividade, com a problematização da forma de se realizar o trabalho docente e com direcionamento para uma atuação revolucionária.

Nesse sentido, importa mais ao trabalho docente a formação daqueles que, pelo conhecimento do real, se posicionam em prol de sua transformação, do que uma formação para a transmissão de conceitos revolucionários. Para essa crítica, voltando à contribuição freiriana, recorda-se que uma formação subversiva depende não apenas do conteúdo, mas também da forma como se realiza a educação. É um erro considerar que haveria conteúdos escolares revolucionários (ou conservadores) que, assim, seriam independentes em relação a como se realiza o processo educativo. Em resumo, o trabalho docente de formação do sujeito revolucionário tem uma profunda conexão em como ele é realizado, e não apenas sobre quais conteúdos se realiza.

Voltar o foco do trabalho docente para essa dimensão metodológica do processo pedagógico bate de frente com a tradição conteudista da formação docente. Historicamente, considera-se que basta saber algo para saber ensiná-lo, o que está vinculado à ideia de que o ato de ensinar é um aprendizado essencialmente prático. Todavia, sem uma compreensão teórica e criticamente aprofundada sobre a questão do ensinar, ocorre uma tendência de se reproduzir

os métodos de ensino familiares, por meio de sua própria história pessoal como estudante. Por isso, reforça-se que não basta saber algo – mesmo que sejam conhecimentos revolucionários – para saber ensiná-lo no contexto da educação escolar.

Nesse sentido, é substancial considerar que o centro da identidade profissional docente não está no conteúdo a ser ensinado, mas nas questões em torno do ato de ensinar esses conteúdos, de forma que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador” (COMITÊ, 1983 *apud* BRZEZINSKI *et al.*, 2018, p. 145). Assim, defende-se uma constituição de formação continuada de professores que se inicia com o que já se propõe, ou seja, uma formação de professores. O contato inicial com a formação *stricto sensu* seria, nesse sentido, a oportunidade de conhecer a docência e de compreender o que significa ser um profissional do ensino no atual mundo em que vivemos. Sua constituição profissional se daria, primeiramente, com o fato de *ser professor* e todas as apropriações acerca do conteúdo a ser ensinado seriam mediadas pela finalidade da docência.

Por esse caminho, a relação com o conteúdo cultural-cognitivo a ser ensinado na docência já se constituiria com a necessária compreensão sobre sua atividade de apropriação, produção científica, transformação didática e transmissão. Além disso, com a percepção de que essa forma de se relacionar com o conhecimento é o que constitui a sua especificidade profissional, e não se trata de um professor de Matemática, Português ou História. Com essa concepção, a escola deixa de ser um espaço de saberes fragmentados com seus diversos profissionais, e passa a ser lócus de formação humana em seus diferentes conteúdos culturais-cognitivos e realizada pelo conjunto de profissionais docentes.

A constituição da profissionalidade, que tem a docência como base da categoria, realiza um fortalecimento da compreensão de que há um compromisso profissional comum a todos os professores: produzir a humanidade nos indivíduos, de forma que realizem uma apropriação da realidade social que os permita atuar criticamente e criativamente sobre ela. Com essa clareza, presente na formação continuada de professores, acerca da função docente ancorada em sua dimensão ontológica, o trabalho docente aproxima-se de sua

especificidade capaz de unir a categoria profissional em sua diversidade. Auxilia-se, assim, na demarcação de uma unidade profissional que permeia os mais diferentes contextos, condições, níveis formativos etc. que marcam a diversidade docente, ao ampliar a compreensão de que o trabalho docente é essencialmente coletivo. Afinal, considerando que o objetivo do processo educativo se substancializa na produção da humanização torna-se notório que se trata de um processo que diz respeito a um conjunto de profissionais que operam para um determinado fim em comum.

Por esse ponto de vista, é incontestável que a produção da humanização seja prejudicada quando se realiza de forma estanque e fragmentada, como se o estudante se apropriasse de diferentes “gavetas” que conteriam um “pedaço” de humanização. Essa concepção segmentária do processo educativo reduz a potencialidade ontológica da humanização à instrução, à preparação e à informação acerca de saberes que permitem que o estudante sobreviva no atual mundo. O projeto educacional precisa ser, portanto, compreendido coletivamente. Demanda-se, assim, da formação continuada de professores a característica de se pensar para além do ensino de seu conteúdo cultural-cognitivo e do nível da educação a que essa formação se destina. As angústias, os desafios, as possibilidades e a missão de produção da humanização no indivíduo são comuns à totalidade dos professores e é providencial que, a partir daí se componha a dimensão profissional do ser docente, com a clareza de qual é o papel do professor no processo revolucionário.

Esses pontos levam à necessidade de se formar o professor pela perspectiva do materialismo histórico dialético, ao elencá-lo como o método mais eficiente de se fazer perceber a realidade em sua concreticidade. Implica também uma formação continuada de professores que demarque que a questão não é com qual conhecimento se trabalha, mas como se trabalha sobre o conhecimento, com qual método, para quê e para quem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a problemática inicial sobre como a formação *stricto sensu*, enquanto formação continuada, poderia contribuir para a concretização do projeto de emancipação humana tem-se que é a partir da formação do professor que é capaz de entender e se perceber como parte da classe revolucionária, que pode militar tanto na sociedade civil quanto na escola, todavia, de modos diferentes. Na sociedade civil é a luta em sindicatos e a participação em movimentos sociais de contestação, já na escola cabe ao professor a formação de sujeitos revolucionários por meio da produção da humanização nos indivíduos. Sendo assim, a vivência e a discussão podem e devem acontecer na formação continuada *stricto sensu* oferecida pelas instituições de ensino superior a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Para isso, é necessário compreender que a emancipação dentro do sistema capitalista é um projeto almejado, que pode se concretizar a partir da necessária revolução das bases socioeconômicas capitalistas. O papel da educação escolar nesse processo está vinculado à possibilidade de formar o sujeito que tem condições de desvelar o mundo social em sua concretude e lutar contra o sistema capitalista, assim, a educação escolar é um dos complexos sociais que atuam na estruturação das condições objetivo-subjetivas que buscam a emancipação humana.

A formação continuada defendida é a que tem como pressupostos a investigação, a fundamentação, a organização e a análise a fim de estabelecer relações e construir a práxis, ao entender a intencionalidade da prática educativa como possibilidade de reelaboração que se torna possível pela análise crítica da realidade concreta. Por isso, a formação no nível *stricto sensu* é uma oportunidade de ir além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, pois é a oportunidade de que o docente da educação básica construa a própria atividade por meio dos conhecimentos científicos e das dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas.

É, então, fundamental que a formação continuada *stricto sensu* tenha, como pressupostos, que o trabalho docente deve se

vincular à humanização dos sujeitos em sua máxima potencialidade; a promoção de formação de sujeito capaz de diferenciar interesses humanos dos interesses da sociedade capitalista; o objeto central para a constituição do sujeito revolucionário é o conhecimento sobre a realidade concreta em sua totalidade, mediação e contradição ao possibilitar o desvelamento da realidade para além da aparência; a construção de formação sólida em que o profissional saiba definir suas ações no âmbito da atividade docente; a compreensão dos objetivos da atividade docente e sua conexão com a dimensão ontológica, relacionando-se de forma crítica com o objeto de sua atividade.

A pós-graduação *stricto sensu* como formação continuada de professores da educação básica é uma alternativa para o projeto de emancipação humana ao proporcionar vivência acadêmica, a partir do tripé ensino, extensão e pesquisa, com foco em uma formação que discuta a atividade docente e suas especificidades, a partir do conhecimento do real para que, por meio da autonomia profissional, os professores se posicionem a favor da transformação. Assim, é possível que formem sujeitos revolucionários e que tenham, como pressuposto, que o primordial é o como se realiza o processo educativo e as questões em torno do ato de ensinar baseados na humanização.

Assim, a formação *stricto sensu* precisa ter, como fundamento, o conhecimento sobre a docência e a compreensão do que significa ser um profissional do ensino no atual mundo, que passa pelo reconhecimento de ser professor e pela apropriação sobre o conteúdo a ser ensinado e a finalidade da docência.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente da educação básica.** 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GEOPAPES.** Brasília [s.d]. Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.xhtml>>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Gabinete. Portaria n.º 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília/DF: **Diário Oficial da União**, edição 56, seção 1, p. 26, publicado em 22 de março de 2019.

BRASIL. **Parecer n.º 977/1965**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CFE, 1965.

BRASIL. Portaria Normativa Capes n.º 209, de 21 de outubro de 2011. **Aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **V Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 1/2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 24/2002**. Altera a redação do parágrafo 4º do artigo 1º e o artigo 2º, da Resolução CNE/CES 1/2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF, 2002.

BRZEZINSKI, I. *et al.* **Políticas de formação do magistério: ANFOPE em movimento**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta *et al* (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: América, p. 15-32, 2014.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 18., 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: UFMT, 2016. (Simpósio Eixo 2.)

CURADO SILVA, K. A. P. C. A epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 19-34, jan./mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, F. B. G. de. **Emancipação humana e educação escolar**: perspectivas para a formação de professores. 2019. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MARIN, A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, n. 36, p. 13-20, 1995.

NEVES, C. M. de C. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012.

OLIVEIRA, D. K. B de. **A formação *stricto sensu* como formação continuada na educação básica**: contexto, pressupostos e possibilidades. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, D. K. B.; MOURA, E.M.B; LIMA, F.B.G. A formação *stricto sensu* de professores da educação básica e a autonomia no trabalho docente: relações possíveis. **Educação em Foco**, v 24, nº. 42, p 300-317. 2021.

SANTOS, E. O. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. v. 1. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 19-33.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, nº 18(37), p. 295-310, 2012.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Novembro/2022*.

O *postítulo*¹ em literatura infantil e juvenil da cidade de Buenos Aires: rede-de-afetos na formação continuada

Sheila Oliveira Lima²

RESUMO

Este artigo descreve e analisa uma experiência de formação continuada realizada pela *Escuela de Capacitación do Centro de Pedagogías de Antecipación* do governo de Buenos Aires, entre os anos 2000 e 2011. Trata-se de um curso de especialização em literatura infantil e juvenil, direcionado a professores e bibliotecários da capital argentina, que alcançou resultados muito relevantes, tendo baseado suas atividades em uma perspectiva dialógica de ensino. A partir de uma prática etnográfica, este estudo articula diversas fontes de informação sobre o *Postítulo en literatura Infantil y Juvenil*, como forma de reconhecer os elementos que favoreceram o sucesso da experiência formativa. Conclui-se que os elementos distintivos do processo analisado fundam-se na prática da *conversação* como metodologia e na consequente constituição de uma *rede-de-afetos*, demarcada pela coesão ética entre os participantes.

Palavras-chave: *postítulo en literatura infantil y juvenil*; rede-de-afetos; formação continuada.

¹ Optamos por manter o termo em castelhano, cuja tradução direta é “Pós-graduação”, dada a especificidade do curso, caracterizado por não se circunscrever ao âmbito acadêmico-universitário. Consideramos que a manutenção do termo, sempre utilizado em itálico ao longo do texto, daria destaque a essa distinção contextual.

² Doutora em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisadora nos programas de Pós Graduação PPGEL E PROFLETRAS da UEL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0993-8228>. E-mail: sheilalima@uel.br

The *postítulo* in children's and juvenile literature of the city of Buenos Aires: a network of affects in continued education

ABSTRACT

This article describes and analyzes a continuing education experience carried out by the *Escuela de Capacitación of the Centro de Pedagogías de Antecipación* of the government of Buenos Aires between the years 2000 and 2011. It is a specialization course in children's and youth literature, aimed at teachers and librarians in the Argentine capital, which achieved very relevant results, having based its activities on a dialogical teaching perspective. Based on an ethnographic practice, this study articulates diverse sources of information about *Postítulo en literatura Infantil y Juvenil*, as a way to recognize the elements that favored the success of the formative experience. It concludes that the distinctive elements of the analyzed process are based on the practice of conversation as methodology and on the consequent constitution of a net-of-affects, demarcated by the ethical cohesion among participants.

Keywords: *postítulo* in children's and youth literature; net-of-affects; continuing education.

El *postítulo* en la literatura infantil y juvenil de la ciudad de Buenos Aires: red de efectos en la formación continuada

RESUMEN

Este artículo describe y analiza una experiencia de formación continua realizada por la Escuela de Capacitación del Centro de Pedagogías de Antecipación del Gobierno de Buenos Aires entre los años 2000 y 2011. Se trata de un curso de especialización en literatura infantil y juvenil, dirigido a docentes y bibliotecarios de la capital argentina, que logró resultados muy relevantes, al haber basado sus actividades en una perspectiva dialógica de la enseñanza. A partir de una práctica etnográfica, este estudio articula diferentes fuentes de información sobre el *Postítulo en literatura Infantil y Juvenil*, como forma de

reconocer los elementos que favorecieron el éxito de la experiencia formativa. Concluye que los elementos distintivos del proceso analizado se basan en la práctica de la conversación como metodología y en la consecuente constitución de una red-de-afectos, marcada por la cohesión ética entre los participantes.

Palabras clave: postítulo en literatura infantil y juvenil; rede-de-afectos; formação continuada.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do estágio pós-doutoral realizado na *Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (UBA)*, e tem como objetivo apresentar algumas reflexões a respeito de um modelo bem sucedido de formação continuada de docentes da educação básica.

A pesquisa configura-se como um estudo etnográfico, estabelecido a partir da análise de um conjunto de discursos configurados como registros diversos da memória do *Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil* (doravante *Postítulo*), realizado entre os anos de 2000 e 2011 pela *Escuela de Capacitación do Centro de Pedagogías de Antecipación (CePA)*, entidade submetida ao governo da Cidade de Buenos Aires (CABA).

O propósito de realização de um estudo dessa natureza é a compreensão dos elementos que constituem o sucesso de tal atividade formativa. Para tanto, circunda seu objeto a partir de uma diversidade de registros - escritos e orais - realizados em distintos momentos, para, em seguida, buscar uma articulação coerente entre eles a partir da identificação de elementos que ecoam nos diversos discursos produzidos a partir da participação de docentes e alunos do *Postítulo*.

Sendo assim, os materiais com os quais se opera nas reflexões apresentadas neste artigo são de múltipla ordem, sendo eles: (1) relatório das experiências de capacitação publicado pela *Escuela de Capacitación* da CePA; (2) Referências bibliográficas do *Postítulo* publicadas pela página da *Escuela de Capacitación* da CePA; (3)

registros de entrevistas semiestruturadas com dois egressos do *Postítulo*; (4) trabalho de conclusão de curso de autoria de um dos egressos do *Postítulo*.

Inicialmente, apresentamos o funcionamento do *Postítulo*, dados fundamentais de sua metodologia e alguns comentários a respeito de pontos mais relevantes das referências bibliográficas do curso. Em seguida, reportamos alguns dos enunciados mais impactantes obtidos nas entrevistas com os egressos do curso, em diálogo com o trabalho final realizado por um deles. Por fim, realizamos algumas reflexões em torno dos conceitos de *conversação* e de *rede-de-afetos* que se tenham mostrado basilares para a construção do curso e da sua permanência discursiva em novos contextos de formação, apesar de o *Postítulo* ter finalizado sua última edição no ano de 2011.

As bases teóricas do estudo afirmam-se em obras de autores como Chambers (2008), Montes (1999), Bajour (2014), Geertz (2003), Bombini (2015) e Ginzburg (1999), numa articulação que põe em diálogo pensamentos oriundos da didática, da psicanálise, da sociologia e dos estudos da linguagem. Para tanto, optamos por trazer a discussão teórica integrada à exposição do objeto em análise (o *Postítulo*), de modo a realizar uma reflexão mais orgânica do tema da formação contínua de docentes.

A perspectiva de análise baseia-se em dois eixos principais de trabalho. O primeiro deles fundamenta-se na pesquisa etnográfica, por meio da qual se observam diversos aspectos da construção cultural que representa o *Postítulo* e, a partir dos diversos dados levantados, procura-se realizar uma “descrição densa” do objeto em estudo. Desse modo, no processo de compreensão do *Postítulo*, intentamos realizar o que Geertz (2003, p. 24) caracteriza como uma prática etnográfica:

Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación

sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada.

Ao lado dessa perspectiva e como segundo eixo do trabalho, acolhemos o dispositivo analítico do paradigma indiciário, estabelecido por Ginzburg (1999) e que diz respeito à valorização dos elementos particulares mais do que daquilo que se mostra generalizado nos fenômenos ou nos objetos analisados. Para o estudioso, “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la.”, sendo o “que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário” (Ginzburg, 1999, p. 177).

Desse modo, entre os diversos dados coletados nas variadas fontes que constituem a memória do *Postítulo*, encontramos alguns pontos de contato que se mostram como pistas para a compreensão do objeto. Sendo assim, torna-se possível, a partir desses sinais, caracterizá-lo enquanto fenômeno, na medida em que seus efeitos não se inscrevem apenas no período de sua realização, havendo manifestações de sua permanência em diversas situações, reconhecidas como práticas formativas que estendem a ação do curso para outros tempos e espaços.

O *POSTÍTULO* EM SUAS CONFIGURAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E ÉTICAS

O *Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil* foi um curso de especialização oferecido pela *Escuela de Capacitación* da CePA, na cidade de Buenos Aires entre os anos de 2000 e 2011, período em que se realizaram cinco edições, das quais participaram até 250³ alunos cada. O público era formado, em geral, por professores da cidade de Buenos Aires, sobretudo aqueles egressos dos chamados *Profesorados*, cursos superiores destinados à formação inicial de docentes que atuam no nível Primário de Ensino, o que corresponderia ao Ensino Fundamental no Brasil.

³ A partir de dados coletados por meio de entrevista com coordenadora do *Postítulo*, nos primeiros anos de sua realização, foram ofertadas 200 vagas para o curso, havendo uma posterior ampliação para 250, nas últimas edições.

De acordo com o documento *Propuesta Académico-Pedagógica y Curricular*, publicado na página eletrônica do Governo da Cidade de Buenos Aires, os objetivos da proposta relacionam-se, em termos gerais, à ampliação do conhecimento da literatura infantil e juvenil tanto quanto dos saberes didáticos, de modo a constituir um ensino mais consistente aos estudantes dos níveis primário e secundário.

Elencados em dez tópicos, sendo cinco deles relacionados aos objetivos gerais e cinco aos específicos, chamam a atenção alguns itens que parecem operar num campo que extrapola o âmbito de uma aplicabilidade mais imediata. Tais pontos, conforme se verá, parecem convergir para um tom que subjaz em vários dos aportes que compõem os *corpora* da pesquisa aqui relatada. Trata-se de objetivos que, em lugar de conduzir a um modelo de prática já delimitado, posicionam-se como aberturas que potencializam repertórios teórico-metodológicos, além de fecundar possíveis expansões a serem deslindadas de maneira autônoma e criativa pelos participantes do curso. Agrega-se a isso uma tônica que enfatiza sempre o trabalho coletivo e dialógico. Dentre os dez objetivos constantes do documento, destacamos os seguintes para efeito da discussão que pretendemos realizar em torno dos conceitos elencados na introdução deste texto, a *conversação* e a *rede-de-afetos*:

Criar um **espaço de discussão crítica** em torno das **transformações sociais e culturais** e sua incidência nas práticas de crianças e jovens.

[...]

Propor múltiplos recursos de formação, produção e **intercâmbio de experiências** relacionadas com a leitura de textos literários na escola e com outros empreendimentos de promoção da leitura, fora do âmbito escolar.

[...]

Promover **novos questionamentos** em torno das práticas de leituras de textos literários para compreender as **mudanças operadas na sociedade** em seu conjunto.

[...]

Instalar as práticas de leitura de textos literários como **um fato cultural e, portanto, mutável**, que demanda a adoção de **modelos diversificados** com forte ênfase na articulação do contexto no qual se produzem.

(GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, s/d, p. 3-4, tradução e grifos nossos)

Conforme é possível observar, os quatro objetivos acima elencados dizem respeito a uma formação que não se funda numa apropriação de conteúdos teóricos a serem absorvidos ou a um conjunto de metodologias a serem apropriadas e aplicadas de maneira a reproduzir certas práticas criadas e testadas por outrem. Trata-se da instalação de um percurso que convida a uma interlocução produtiva. Tal aspecto pode ser identificado em expressões como "espaço de discussão crítica", "intercâmbio de experiências" e "novos questionamentos". Na mesma direção, são visíveis os enunciados que apontam para uma perspectiva de compreensão do campo literário como algo em constante transformação, havendo, portanto, a necessidade de, mais que um aporte teórico, a criação de uma postura leitora e docente aberta a tais mudanças: "transformações sociais e culturais", "mudanças operadas na sociedade"; "um fato cultural e, portanto, mutável" e "modelos diversificados".

A extensão do curso era de três semestres, com atividades organizadas em seis módulos temáticos e realizadas, quinzenalmente, aos sábados, durante todo o dia. Os encontros se organizavam em conferências ministradas por autoridades nos assuntos dos campos da linguagem, literatura, didática, entre outros, e eram dirigidas a todo o grupo de participantes. Vale ressaltar que, entre os palestrantes, figuravam nomes de grande importância, autores das obras teóricas e literárias que constavam dos referenciais bibliográficos do curso.

As conferências eram seguidas de encontros em "comissões" com cerca de 40 especializandos, orientados por um docente, que conduzia as discussões dos textos teóricos indicados para leitura, os debates sobre obras literárias diversas, as reflexões a respeito de

práticas didáticas e as orientações para a produção dos trabalhos finais.

Os temas dos módulos abordavam a especificidade da literatura infantil e juvenil em diversas épocas e modalidades, conceitos fundamentais em teoria literária, história da leitura, ensino de literatura e formação de leitores. Num mergulho bastante profundo, lastreado por obras fundamentais e complexas, as atividades de leitura e discussão dos textos produziam o que Maya⁴ definiu como um processo que fazia o participante “submergir aos sábados no *Postítulo*”. Especialmente no caso dessa egressa, vale ressaltar que tal mergulho não foi tarefa simples, tendo em vista que sua participação no curso foi atravessada por uma gravidez e pelos cuidados com o bebê recém-nascido, o que, entretanto, não representou um problema, na medida em que o grupo de colegas e docentes acolheu a situação, permitindo-lhe que levasse a criança às aulas e mesmo que se isolasse nos momentos de amamentação.

O fato, embora pareça lateral à compreensão do *Postítulo*, põe em evidência um aspecto que se manifesta em diversos pontos que compõem o objeto em análise. Trata-se do que antes mencionamos como uma *rede-de-afetos*, constituída a partir dos mergulhos efetuados ao longo dos vários sábados de convivência entre os participantes e nos quais toda a atividade era baseada nas “conversações”, isto é, no diálogo entre os alunos, em que se manifestavam as mais diversas interpretações, oriundas de elaborações sempre muito distintas, porque efetuadas a partir dos repertórios pessoais e das subjetividades em jogo.

Nesse sentido, o acolhimento da situação de Maya pelos participantes do *Postítulo* reflete o próprio processo formativo, em que está em causa o diálogo e o consequente exercício da escuta, do acolhimento das demandas do outro.

A respeito da escuta, Bajour (2014, p. 23, grifos nossos), uma das idealizadoras e docentes do curso, realiza a seguinte reflexão, tomando tal prática como fundante no processo de formação de leitores e, por consequência, de docentes de leitura e de literatura:

⁴ Utilizam-se nomes fictícios com intuito de preservar as identidades dos participantes da pesquisa.

La escucha es ante todo una práctica que se aprende, que se construye, que se conquista, que lleva tiempo. No es un don o un talento o una técnica que se resumiría en seguir unos procedimientos para escuchar con eficacia. **Es fundamentalmente una postura ideológica** que parte del compromiso con los lectores y los textos y del lugar dado a todos quienes participan de la experiencia de leer.

Observa-se, portanto, que os eventos vivenciados pelos participantes do *Postítulo*, mesmo aqueles que não diziam respeito à formação contínua do docente, porque referiam-se a aspectos particulares do estudante, vinculavam-se a uma reflexão e a uma prática que se harmonizavam entre si e se manifestavam mesmo em detalhes aparentemente irrisórios. Como dito por Bajour, tratava-se de uma postura ideológica.

Amparados no mesmo eixo ideológico da escuta, os tratamentos sobre os textos lidos também se estabeleciam dentro de uma metodologia que valorizava o diálogo, a percepção e a atenção à palavra do outro. Desse modo, não havia aulas expositivas para exploração das obras, mas conversações, seguindo a perspectiva de um dos autores adotados para estudo, Aidam Chambers. O escritor e estudioso britânico, a partir de suas experiências de ensino na educação básica, aponta a *conversa* como via privilegiada para a formação de leitores e para o exercício de leitura e interpretação de obras literárias. Ele afirma:

El primer impulso de la mayoría de la gente que ha disfrutado de una obra literaria es conversar acerca de ella con un amigo. Nos gusta explorar qué nos ha sucedido, hablando de eso. Los niños con frecuencia quieren dibujar, pintar o actuar lo que sintieron. Algunas personas quieren sentarse y escribir ellas mismas algo similar. (CHAMBERS, 2008, p. 28)

Em sua proposta de formação de leitores, Chambers (2021) destaca as conversações entre leitores como prática fundamental do processo de leitura, de modo a favorecer o compartilhamento dos

desconcertos, dos entusiasmos e das possíveis conexões entre textos. Seguindo tal dinâmica, o *Postítulo* propunha atividades de ingresso e exploração das obras literárias e teóricas por meio da *conversação*, de modo que todos os participantes operavam uma negociação de sentidos e produziam coletivamente suas interpretações, a partir da exploração e exposição das próprias experiências com a leitura, em diálogo com as dos colegas.

Ao relatar sua experiência com o *Postítulo*, Alberto destaca o modo como era realizada a articulação entre teoria e prática durante as atividades em grupo, por meio dos debates coletivos. A esse respeito, declara:

Havia a possibilidade de reunir essa teoria com a prática.[...] A própria prática mesma do *Postítulo*. Pelo fato de poder expor os problemas, problematizar o objeto de estudo, de discuti-lo e de poder abrir o diálogo com outras pessoas que vinham de distintas procedências. Em nossa comissão havia docentes, havia bibliotecários, havia editores, narradores orais. Porque **cada um tinha sua própria experiência e tudo confluía**. E nessa possibilidade de 'lograr', a partir da leitura, material teórico, todas as discussões, as experiências individuais, e as visões pessoais, **confluíam em uma espécie de resultado coletivo**. (LIMA, 2022, p. 30, grifos nossos)

A prática da escuta e da *conversação*, entretanto, parece se instaurar já desde o processo de criação da proposta do curso e, depois, em suas constantes reelaborações. Nesse sentido, o dado observado a partir da constituição das referências bibliográficas mostra-se bastante revelador, pois aponta para uma postura ideológica e intelectual marcada pelo diálogo e pela busca de uma harmonia a partir da diversidade.

A bibliografia original do curso, publicada no documento *Propuesta Académico-Pedagógica y Curricular* (doravante, *Propuesta*) e registrada na página do CePA como *Bibliografía General*, revela de modo muito flagrante a construção de um curso marcado pela diversidade de abordagens teóricas. Para além da presença

simultânea de obras dos campos da didática e dos estudos literários, ou de textos teóricos e de literatura num mesmo rol de leituras a serem cumpridas pelos participantes, chama a atenção a grande variedade de linhas de abordagem, no caso específico dos textos relativos aos estudos da linguagem e à teoria literária. A exemplo disso, podemos elencar algumas obras que, em geral, não costumam figurar em mesma listagem bibliográfica, dada a distância ou mesmo disparidade teórica entre si. É o caso de obras de Michèle Petit, de fundo epistêmico baseado em Freud e Winnicott, ao lado de capítulos de *Estética da criação verbal*, claramente marxista e fundamentado numa filosofia que apresenta uma compreensão do sujeito bastante distinta do que desenvolve a psicanálise. Na mesma esteira, é possível mencionar o formalista russo Tnianov ao lado de obras de um Barthes já afeito à fenomenologia.

Outro flagrante nesse sentido podem ser as obras literárias indicadas para estudo e ampliação de repertório. Um primeiro aspecto a esse respeito a ser observado é que, em meio à vasta listagem de obras reconhecidas como literatura infantil e juvenil, figuram títulos distintos dessa classificação, como contos de Cortázar, ensaios de Borges, novelas policiais de Walsh e poemas de Nicanor Parra. Na mesma linha da busca pelo diverso, comparecem, entre as obras estudadas, as histórias em quadrinhos, gênero, na ocasião, ainda em processo de reconhecimento enquanto criação literária.

A aparente miscelânea de títulos e autores com eixos epistemológicos e perfis estilísticos tão distintos, em lugar de estabelecer-se como uma ausência de direcionamento teórico ou uma tentativa utópica de suprir extensas lacunas de formação, expõe, uma vez mais, o *modus operandi* do *Postítulo*, fundamentado no diálogo entre diversidades, na *conversação*, na escuta, na predisposição a conhecer e reconhecer o distinto e produzir algo a partir daí.

A variedade de eixos numa mesma bibliografia também expõe o traço da diversidade durante o processo de elaboração do curso, do qual participaram professores oriundos do campo da didática e dos estudos literários, havendo, nesse segundo grupo, docentes que seguiam distintas linhas teóricas em suas pesquisas. Entretanto, para além da presença de variadas teorias num mesmo percurso de

formação, o que se destaca enquanto característico do princípio organizador do *Postítulo* é a própria possibilidade de diálogo que se estabelece a partir da convergência de diversas perspectivas teóricas na busca da compreensão do objeto literário e na construção de formas de levá-lo ao jovem leitor.

Ao colocar em andamento as atividades do *Postítulo*, as obras presentes nas referências bibliográficas se apresentam de forma impactante, na medida em que estabelecem, para a maioria dos participantes, uma ruptura nas formas de ver e pensar a literatura e seu ensino. A esse respeito, Maya afirma que houve “um antes e um depois do *Postítulo*”, evidenciando o modo como tal percurso de leituras a afetou de maneira significativa. Entretanto, é preciso ressaltar que o impacto sentido foi possibilitado e mesmo potencializado pela estratégia que atravessa todo o processo de formação em tela, isto é, a *conversação*,

Outro fator relevante a respeito do acesso dos participantes à bibliografia indicada refere-se à possibilidade de distintos trilhamentos que sua extensão e diversidade oferecem a cada participante. Sendo assim, a definição do rumo teórico e literário a ser seguido coletivamente foi dada pelas conversações, tendo havido ainda liberdade para que veredas individuais se constituíssem, delimitadas pelos afetos criados nos processos de negociação de sentidos.

A esse respeito, vale mencionar as diversas vezes em que, nas entrevistas com participantes, foram mencionados os mesmos autores, como Graciela Montes e María Teresa Andruetto, enquanto, em particular, eram citados outros, como Chambers, Mariño e Barthes, fazendo notar algo de uma tendência mais coletiva, constituída nas conversações promovidas pelo diálogo entre autores e docentes do curso, ao lado de um percurso mais pessoal, que valoriza ora o texto teórico, ora o literário. De toda maneira, em todas essas referências, vigora sempre o sentido da surpresa, da mudança operada no modo de ver e compreender a literatura e sua abordagem na formação de jovens leitores. Novamente nas palavras de Maya, as leituras e conversações realizadas no *Postítulo* “nos sacudiu, nos mobilizou”.

Ainda na perspectiva dialógica que constitui o *Postítulo*, desde seu planejamento até a realização das atividades nas cinco edições ocorridas, outro dado se expõe a partir da formulação das referências bibliográficas. Trata-se das alterações constantes observadas nas listas de referências de obras ao longo das três últimas edições. Embora haja a manutenção de boa parte dos títulos e autores originalmente elencados, alguns processos de reformulação se fazem sentir mais ou menos fortemente ao longo dos anos, sendo eles: (1) deslocamento das obras pelos módulos, (2) ampliação do volume de textos de uma mesma obra; (3) redução do volume de textos de uma mesma obra; (4) troca de títulos de um mesmo autor; (5) inclusão de obras ou autores; (6) exclusão de obras ou autores. A exemplo desses processos, podemos citar:

- (1) Deslocamento das obras pelos módulos: “Sabemos poco acerca de la lectura”⁵, de Gustavo Bombini, desloca-se do Módulo 3, na *Propuesta*, para o Módulo 5 na 3ª e na 4ª edições.
- (2) Deslocamento das obras da bibliografia complementar para a básica: *El susurro del lenguaje*, de Roland Barthes, situada como obra complementar nas referências gerais da *Propuesta*, assume, na 3ª edição do curso, o lugar de obra básica do Módulo 2.
- (3) Ampliação do volume de textos de uma mesma obra: *Niñez, pedagogía y política*., de Sandra Carli, comparece no texto da *Propuesta* apenas por um excerto - *Introducción* -, sendo ampliada para a totalidade da obra na 3ª edição do *Postítulo*.
- (4) Redução do volume de textos de uma mesma obra: *Dentro/fuera, enseñantes que investigan*, de Cochram Smith y Lytle, presente no Módulo 5 da 3ª edição, insere-se apenas com o capítulo *Los diarios*, no Módulo 6 da 4ª edição.
- (5) Troca de títulos de um mesmo autor: Roger Chartier figura na bibliografia desde a proposta inicial, sofrendo algumas alterações nos títulos indicados. O ensaio *Lecturas y lectores*

⁵ A referência completa desta e das demais obras mencionadas encontra-se na listagem ao final do artigo.

populares desde el Renacimiento hasta la época Clásica, que comparecia na proposta inicial, deixa de ser indicado, assumindo seu lugar, a partir da 3ª edição do *Postítulo*, outra obra: *El mundo como representación*.

- (6) Inclusão de obras ou autores: sendo o procedimento mais frequente, citamos aqui o que nos pareceu um dos exemplos mais impactantes nesse processo, ou seja, a inserção de três obras/autores, que gerou a alteração da própria estrutura do curso, na medida em que tal intervenção criou a abertura de um novo módulo, denominado Módulo 0 (zero), de caráter introdutório às discussões. As obras inseridas foram: *Existe una literatura infantil?*, de Michel Tournier; *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, de Graciela Montes; e *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?*, de Michèle Petit.
- (7) Exclusão de obras ou autores: os textos *Viejos libros infantiles*, de Walter Benjamin, presente, originalmente nas referências da *Propuesta*, deixa de figurar em todas as edições do curso, não constando seu autor das referências das últimas três edições.

Conforme é possível depreender dos registros das referências bibliográficas indicadas nas três últimas edições do *Postítulo*, o trabalho dialógico e a dinâmica da escuta como dispositivo para a efetivação das práticas leitoras instauradas por meio da *conversação* atuam de maneira sistemática. As diversas alterações que se notam, numa constante reelaboração da prática, indicam um permanente trabalho de avaliação, partindo, evidentemente, dos resultados observados ao longo das atividades realizadas a cada edição. Nesse sentido, a tarefa de escuta, tal qual defende Bajour (2014), apresenta-se como uma metodologia vivenciada pelos próprios participantes do curso. Afinal, conforme Bajour (2014, p.14):

Esa nutrición tiene un umbral ineludible que es la selección de los textos que se pondrán en juego en un encuentro social de lectura literaria. Por ahí se inicia la escucha: allí comienza el oído del mediador a afinarse. La elección de textos potentes, abiertos,

desafiantes, que no se queden en la seducción facilitada y demagógica, que provoquen preguntas, silencios, imágenes, gestos, rechazos y atracciones, es la antesala de la escucha.

O processo de reelaboração comporta, nesse sentido, uma prática que busca potencializar a atividade de formação docente, a partir de um chamamento sempre revigorado para a leitura, a literatura e o ensino. Ao mesmo tempo, os movimentos de renovação, aprofundamento, exclusão e deslocamento são fruto da prática de escuta do leitor - conteúdo, metodologia e ferramenta de ressignificação do *Postítulo* durante as jornadas.

Ressalte-se, ainda, que o efeito dessa prática da escuta deu condições para que o próprio curso passasse por transformações estruturais, como a criação do já mencionado Módulo 0 (zero) e dos *Seminários de Escrita*, criados a partir da experiência da primeira edição do curso, em que se constataram problemas na organização e apresentação da exposição escrita e na constituição de uma voz própria que operasse um diálogo com os autores e obras abordados no curso (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, s/d). Partindo de tais demandas, a coordenação do curso criou os Seminários, que tinham como objetivo desenvolver textos tanto de caráter ficcional como argumentativo, buscando, no cruzamento dos dois modos de operar discursivamente, o desenvolvimento de uma voz autoral e reflexiva.

Finalmente, outra atividade relevante e inscrita na perspectiva das conversações eram as palestras com estudiosos e pesquisadores dos campos da literatura e da didática. Embora se tratasse de exposições orais, conforme se conhece tradicionalmente, a atividade era antecedida por leituras de obras dos palestrantes seguidas de sessões de perguntas e debates, nas quais os alunos colocavam suas dúvidas, interpretações, reflexões e indagações, seguindo a prática dialógica que predominava nas interações realizadas ao longo do curso.

Vale ressaltar, entretanto, que o diálogo estabelecido com tais autoridades nos assuntos também funcionava como experiência metodológica aos participantes, na medida em que expandia-lhes a concepção de formação de leitores. Ou seja, fundada nas conversações, a prática do diálogo com os conferencistas punha em

evidência a possibilidade da instauração do debate democrático, da troca de saberes e da construção coletiva de sentidos, a despeito de haver alguém com maior domínio do conteúdo abordado - fosse um palestrante, o professor de sala de aula ou o mediador de leitura.

Conforme se observa, o *Postítulo* fundava suas práticas em ações que punham em diálogo participantes, conferencistas, docentes e idealizadores do curso. Ao fazer isso, estabelecia um território habitado por todos esses sujeitos e, assim, criava o que intitulamos como *rede-de-afetos*, isto é, um circuito por onde transitam potências de interesses comuns, no caso, a literatura, a leitura, o ensino e a ética democrática.

Analogamente ao que Montes (1999) propõe sobre o jogo da leitura, o *Postítulo* funda-se como a grande ocasião em que o caos se reverte em cosmo. Isto é, dos múltiplos saberes e interesses, dos diversos repertórios de todos que constituem o acontecimento do *Postítulo*, desde sua idealização até sua 5ª edição, instaura-se uma ética de atuação na formação de leitores, marcada pelo desafio de escutar, conversar, dialogar.

Uma última especificidade do *Postítulo* era a finalização do percurso com a elaboração e aplicação de uma proposta de oficina de leitura que, coerente com toda a experiência do curso, pautava-se no permanente diálogo - com os colegas, com os referenciais teóricos, com o contexto da ação - e na consequente reflexão sistemática, conforme se verá na seção a seguir.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO

Uma das principais ações que diferenciam o *Postítulo* dos modelos mais difundidos de formação continuada situa-se na proposta de experiência didática elaborada e realizada por todos os participantes do curso. Tal distinção baseia-se num princípio ético que desloca o professor de uma posição de mero reproduzidor de modelos didáticos desenvolvidos pela pesquisa acadêmica. Desse modo, ao contrário de uma abordagem demarcada por um "colonialismo interno" (BOMBINI, 2015, p. 199), o *Postítulo* conduz a uma formação para a autonomia docente, na medida em que instiga o participante a conhecer e ressignificar o próprio contexto de

atuação e, a partir disso, encontrar caminhos para o estabelecimento das ações didáticas.

Tendo em vista essa perspectiva, o sexto módulo do *Postítulo*, intitulado *Recursos y estrategias para formación de lectores*, concentrava as reflexões a respeito da prática de formação de leitores. Alicerçada (como nos demais módulos) em sólida bibliografia, essa etapa do curso tinha como foco a experiência pedagógica desenvolvida pelos participantes em escolas, bibliotecas e em ambientes menos tradicionais de difusão da leitura, como refeitórios, hospitais, institutos de acolhimento de crianças e jovens etc.

O trabalho de conclusão, tarefa que conferiria aos participantes o título de Especialistas em Literatura Infantil e Juvenil, consistia em planejar e realizar experiências didáticas que representassem desafios na promoção da leitura. Nesse sentido, conforme dados coletados nos depoimentos de egressos do curso, era recomendado que os participantes não se limitassem aos espaços em que já desempenhavam suas funções de professores ou bibliotecários, devendo buscar outras instituições ou situações de ensino e mesmo outros bairros para realizar a proposta didática. Tais deslocamentos exigiam do participante uma postura investigativa, disposta ao diálogo com as realidades que se lhe apresentavam.

De certa maneira, o processo de prática de formação de leitores era inaugurado com uma atividade de escuta, que principiava com o reconhecimento do contexto e dos sujeitos que nele interagiam. Ao mesmo tempo, se fazia premente a *conversação* com esses outros, então desconhecidos, como forma de estabelecer o próprio percurso formativo da proposta a ser efetuada.

As decisões a respeito dos espaços, públicos-alvo e propostas didáticas eram compartilhadas nas comissões, sempre sob a perspectiva da *conversação*, isto é, num debate que poderia redundar em reformulações, além de favorecer a reflexão teórico-metodológica a respeito da formação de leitores.

Também de grande valor nessas ocasiões eram os registros a respeito das próprias práticas. Os alunos eram orientados a realizar diários de campo, nos quais deveriam relatar cada uma das atividades realizadas durante a execução do projeto, focando, principalmente,

nos efeitos de suas propostas no grupo e nos indivíduos envolvidos na experiência didática.

O exercício de escrita dos diários exigia dos participantes do *Postítulo* a constante reflexão a respeito das práticas realizadas, configurando-se como uma tarefa em que, segundo Maya, o participante era instado a seguir “fazendo e pensando” e, assim, “afinar o olhar e a escuta para promover a leitura. Um modo particular de viver a prática e de pensá-la.” (LIMA, 2022, p. 16)

Desse modo, a escrita dos diários efetuava como que um diálogo interior, principiando, já na atividade de documentação das práticas, o gérmen do que viria a ser ampliado na *conversação* com os colegas e com o orientador da comissão. Nesse momento, a docência abria espaço para a pesquisa e, então, estabelecia-se um diálogo que viria a convergir num modo especial de escuta e de consequente ressignificação da experiência didática.

Tendo os diários de campo como fonte, os participantes elaboravam seus TCCs, nos quais sistematizavam todo o percurso vivenciado e refletiam a respeito dos resultados obtidos por suas propostas bem como sobre os impactos dessa trajetória para suas formações.

As entrevistas realizadas no processo de investigação sobre o *Postítulo* convergiam para uma mesma expressão relacionada à sua repercussão nas carreiras e nas posturas que passaram a assumir tais docentes. Em mais de uma entrevista, vimos repetir-se a expressão “sacudir”, em meio a afirmações de que a vivência que realizaram ao longo dos três semestres produziu mudanças significativas em suas maneiras de ver e compreender diversos pontos tratados no curso: as infâncias, as teorias, as literaturas, as metodologias e, principalmente, a ética que envolvia tudo isso.

Nesse sentido, os TCCs tornam-se objetos preciosos, pois oferecem a possibilidade de observar de modo mais efetivo essa nova mirada sobre si mesmos e sobre o trabalho docente dos participantes ao final do curso. Apresentamos aqui alguns trechos de um desses trabalhos, apontando os processos de apropriação das metodologias levadas pelo *Postítulo*, o desenvolvimento da escuta a partir da prática da *conversação* e flagrantes das conexões que favoreceram a

constituição da *rede-de-afetos* resultante das atividades e reflexões coletivas desenvolvidas no curso.

O TCC⁶ em análise reporta a atividade de formação de leitores desenvolvida num Centro de Reabilitação e Estimulação que acolhe crianças, jovens e adultos com diversas patologias mentais. O grupo atendido pela proposta era formado por nove jovens-adultos - cinco mulheres e quatro homens - que apresentavam defasagens cognitivas, incapacidades motoras, paralisia cerebral ou síndrome-de-down. Boa parte do grupo não era alfabetizada ou era apenas capaz de reconhecer algumas letras isoladamente. Ademais, alguns jovens não se comunicavam bem oralmente, articulando com dificuldade os fonemas ou se expressando por meio de palavras isoladas.

Diante de tal contexto, os proponentes da prática colocavam-se a seguinte questão: “É possível pensar em uma oficina de leitura para pessoas que não estão alfabetizadas e que, por serem suas capacidades intelectuais reduzidas, jamais poderiam chegar a estar?” (SOTELO, 2007, p. 2, tradução nossa). Integrada a essa questão, surgem outras indagações, que seriam levadas adiante como aprendizagem favorecida pela experiência didática e pelas conversações estabelecidas no *Postítulo*: “Que é a leitura, o que entendemos por ler e por leitor?”. (SOTELO, 2007, p. 2, tradução nossa).

Tais inquietações impulsionaram o projeto de leitura naquele âmbito e afinaram o olhar e a escuta para a captação de momentos muito precisos de realização de procedimentos complexos de leitura realizados pelos participantes nas oficinas.

A proposta criada pelos participantes teve como eixo principal a intertextualidade. Desse modo, ao longo das práticas de leitura, foram ofertadas diversas versões de obras bastante conhecidas, como “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, entre outros. As oficinas descritas e analisadas no TCC em tela evidenciam o ponto fundamental da metodologia aplicada e desenvolvida no *Postítulo*, ou seja, a prática da *conversação* como forma de efetivar a

⁶ Os resultados descritos no TCC aqui analisado foram publicados em artigo, cuja referência se encontra ao final deste texto.

escuta dos processos de compreensão, interpretação e reflexão dos leitores.

O percurso de leituras conduzido pela intertextualidade e, consequentemente, pelo reconhecimento dos repertórios trazidos pelos participantes sobre as narrativas apresentadas, carrega em seu bojo a marca da escuta. Sendo assim, ao propor práticas que levavam ao reconhecimento de conexões entre textos, a proposta abria-se imediatamente para a possibilidade de conversações, na medida em que o próprio dispositivo da intertextualidade, embora instaurado originalmente pelo texto, só ganha sentido quando efetivada a conexão por meio da leitura, vale dizer, pelos leitores. Isto é, a própria intertextualidade já guarda em si o gérmen da *conversação*, no caso, entre textos, mediada por seus autores e por seus leitores.

Nesse sentido, o contexto da *conversação* já estava instaurado pela proposta marcadamente dialógica do intertexto entre obras, o que parece ter também favorecido a dinâmica que se estabeleceu nas oficinas, conforme é possível depreender do relato a seguir. O trecho abaixo expõe o registro e reflexões dos proponentes sobre um momento da oficina em que ocorre uma discussão a respeito do conto tradicional “O lobo e os sete cabritinhos”:

Seguimos con el cuento (Los siete cabritos) y pasamos a una imagen en la que se ve a Mamá Cabra llevando de la mano al cabrito.

[...] Les pregunto qué ven y nombran a Mamá Cabra. “¿Con quién”, sigo interrogando. Alguien me responde que con una mano lleva al cabrito y en la otra tiene ¡una pistola!

Esta respuesta me desconcierta bastante y provoca risas entre los otros coordinadores. “¡Para qué lleva la pistola!”, pregunto asombrado. “Para matar al cabrito”, contesta alguien. “¿Para matar al cabrito?”, repito preguntando, mucho más asombrado.

Algunos asienten y otros sólo escuchan, ninguno contradice la afirmación de sus compañeros.

Noto que Martín se ríe y se mueve (cuando quiere expresar algo, ésa es su manera de hacerse notar).

Entonces focalizamos la atención en él y “le damos la palabra” (aquí hablo en plural porque

generalmente en este proceso interviene algún otro coordinador para asistir a Martín y “ayudarlo” a expresarse): “Martín, ¿con la pistola va a matar al cabrito?”. **Martín hace un gesto de rechazo (característico en él) que interpretamos como una respuesta negativa.** Lo verbalizamos al grupo. “¿A quién va a matar?”, **le pregunto.** Entonces **Martín se expresa con sonidos. No se entiende lo que trata de decir pero es evidente que predomina el sonido estirado de la vocal “o”.** **Deducimos que es probable que esté haciendo todo el esfuerzo posible para nombrar al lobo.**

Le ponemos palabras a lo que quiere expresar Martín: “¿Al lobo va a matar?” Martín se distiende y sonríe, aprobando la pregunta retórica.

En general, a Martín hay que darle varias opciones de respuesta para que elija, mediante gestos, la que él considera conveniente (**es muy expresivo cuando quiere expresar el “sí” o el “no”**). A veces, como en este caso (con muchísimo esfuerzo de su parte), logra hacerse entender emitiendo sonidos parecidos a las palabras que quiere expresar.

Durante todo este proceso, es importante destacar el respeto, el “aguante” y la atención que le brindan sus compañeros. A tal punto, que luego de concluir en que era el lobo a quien iba a matar Mamá Cabra con la pistola, **todos acordaron con esta respuesta. Algunos afirmando moviendo la cabeza y otros diciendo que sí.**” (Cuarto Registro de Lectura - 18-04-08) (SOTELO, 2007, p.15-16, grifos nossos)⁷

Observa-se, no relato, uma escuta que se conduz a partir da identificação e interpretação de sutis sinais, como a repetição de um mesmo fonema e sua relação com o campo semântico tematizado na *conversação* ou por movimentos silenciosos com o corpo. Ressalte-se, ainda, que a escuta registrada no documento expõe uma prática que se construiu ao longo das oficinas, na interação com os participantes, dando condições para que seus coordenadores

⁷ Optamos por manter o texto na língua original de modo a melhor captar detalhes subjetivos nele inscritos.

pudessem fazer inferências a partir de expressões sonoras e gestuais. Nesse sentido, o processo de *conversa* se estabelece também nas disposições para interpretação conjunta das expressões dos leitores.

O gesto da escuta do qual partem os proponentes das oficinas se faz sentir em diversos pontos do TCC. No que reproduzimos acima, entretanto, é possível depreender tal atitude pelo modo como se conduziu a *conversa* entre os participantes da oficina, abrindo-lhes espaço para que expressassem suas interpretações, inquietações, dúvidas e discordâncias entre si. O trabalho de mediação, nesse caso, consistiu em manter a dinâmica das leituras feitas pelos jovens, articulando as apropriações individuais e ajudando na negociação de sentidos e na geração de uma interpretação coletiva. Vale ressaltar que, nessa cena de leitura, mais que o resultado interpretativo é o processo de sua construção que representa o efetivo ganho do grupo.

Registre-se, ainda, que o processo descrito é avaliado, em seguida, pelos proponentes da oficina, conscientes de seu significado e de seus efeitos, o que evidencia a apropriação das concepções e metodologias desenvolvidas no *Postítulo*:

Es en estas situaciones cuando mejor se nota la actitud de escucha que impregna el encuentro, donde **cada intervención es respetada, atendida y procesada por todos**. Muchas veces, como en este caso, las distintas intervenciones u opiniones sobre lo que se está leyendo, **entran en duelo** unas con otras. Pero la dinámica de lectura ya instalada permite, como ya lo comenté antes, que se generen reflexiones y así se favorezca la **construcción grupal de significados**. (SOTELO, 2007, p. 16, grifos nossos)

O excerto do TCC, ao registrar a avaliação da prática de leitura, identifica as tensões entre as diversas possibilidades de interpretação realizadas pelos jovens e reconhece, no processo de *conversa* mediado pelos coordenadores, uma efetiva construção coletiva de sentidos.

Entretanto, mais que expor a reprodução de uma metodologia vivenciada nas atividades de leitura realizadas nas

comissões, o trecho - bem como toda a reflexão presente no TCC em análise - indica o aprofundamento da capacidade de reflexão sobre e a partir da própria prática, de modo que o processo de formação contínua passa a funcionar como um *modus operandi* do próprio fazer docente, extrapolando os limites espaço-temporais do *Postítulo*. Isto é, ao incluir a reflexão a respeito da própria atividade docente como parte do processo de ensino, os professores participantes do curso assumem uma ética do trabalho que se apoia em processos de constante formação, de autoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Postítulo en Literatura Infantil y Juvenil*, realizado entre os anos 2000 e 2011, na cidade de Buenos Aires, reuniu, em diferentes momentos, grupos formados, principalmente, por docentes da educação primária e bibliotecários, cujas formações iniciais não contavam com uma atenção aos conteúdos relativos à teoria literária e ao ensino de literatura.

Ao longo dos 11 anos de sua realização e das cinco edições de suas atividades, o trabalho de formação docente contou com um eixo metodológico fortemente amparado numa perspectiva dialógica, que trazia em seu bojo o reconhecimento dos saberes diversos e da necessidade de colocá-los em debate por meio de distintas estratégias. Desse modo, a idealização do curso parte do encontro entre variadas teorias para a composição de um mesmo referencial de leituras. Ao mesmo tempo, a aproximação entre os campos da literatura e da didática concorrem para a constituição de uma concepção de especialização que busca formar um profissional conhecedor não apenas das literaturas infantil e juvenil mas dos distintos modos de levá-las ao seu leitor.

Nesse sentido, o *Postítulo* amplia seus limites no processo de formação e estabelece a criação de um território eticamente constituído a partir da perspectiva dialógica, fundada no próprio ato de ler, no encontro entre texto e leitor. Isto é, os participantes do curso ressignificam sua prática docente a partir do confronto entre os saberes diversos, acessados por meio de leituras, reflexões,

discussões e experiências didáticas, sempre amparados por uma força coletiva instaurada nas conversações.

Nesse constante circuito de indagações, dúvidas, descobertas, rupturas, vai se configurando uma *rede-de-afetos* entre os participantes. Uma malha que integra todos numa construção coletiva de sentidos, que afeta, transforma e compromete todos a uma mesma direção: formar leitores de literatura, com seriedade, responsabilidade social e muita alegria em compartilhar o melhor de si, pois, conforme nos ensina Gabriela Montes (1999, p. 21, grifos nossos) sobre os mediadores, “Algo me decía que, si el cuento era gratis, no era sólo porque mi abuela era buena y me quería y entonces me donaba el tiempo, sino , además, **porque ella misma obtenía alguna felicidad de las excursiones imaginarias que hacíamos.**”

Todo o percurso do *Postítulo*, de sua concepção até os resultados registrados nos TCCs e nas declarações obtidas por meio de entrevistas, evidencia a potência de uma ação formativa fundada na relação entre seus participantes e mediada pelos conteúdos desenvolvidos nos encontros. A *rede-de-afetos*, urdida pelas *conversações*, pelo diálogo, e estabelecida pela ética da escuta, segue se disseminando nas práticas cotidianas das salas de aula dos egressos do curso e no ato de multiplicar seu fazer por meio da manutenção das conversações em seus atuais postos de trabalho, com outros profissionais da educação, que passam a integrar o circuito dialógico e compartilhar essa felicidade de excursionar pelos imaginários de que nos fala Montes.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. **Oir entre líneas**. El valor de la escucha en las prácticas de lectura. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Hacedor, 2014.

BARTHES, Roland. **El susurro del lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1994.

BENJAMIN, Walter. Viejos libros infantiles. En: **Escritos**. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Bs. As. Nueva Visión. 1989, p. 65-78.

BOMBINI, Gustavo. Política, ética y pedagogía: una interpelación al campo de la didáctica de la lengua y de la literatura. In: BOMBINI, Gustavo. **Textos retocados**. Lengua, literatura y enseñanza. Buenos Aires: El Hacedor, 2015, p. 191-201.

BOMBINI, Gustavo. Sabemos poco acerca de la lectura. *Revista del Instituto de Lenguas Vivas*. Buenos Aires, 2001, p. 28-32.

CARLI, Sandra. **Niñez, pedagogía y política**. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Bs. As. Miño y Dávila. 2002.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Dir.) **Historia de la lectura en e mundo occidental**. Madrid: Taurus, 1997.

CHAMBERS, Aidam. **Conversaciones**. Escritos sobre la literatura y los niños. Traducción de Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2008.

CHAMBERS, Aidam. **Dime**. Los niños, la lectura y la conversación. Traducción de Ana Tamarit Amieva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2021.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representación**. Barcelona: Gedisa, 1999

COCHRAN-SMITH, M.; LITTLE, Susan L. **Dentro/Fuera**. Enseñantes que investigan. Madrid: Abal ediciones, 2002.

GEERTZ, Clifford. **La interpretación de las escrituras**. Traducción de Alberto L. Bixio. Barcelona, 2003.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 143-179.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (Buenos Aires). Ministerio de Educación. **Propuesta Académico-Pedagógica y Curricular**. Buenos Aires: Ministerio de Educación, s/d. Disponible em: <https://xdoc.mx/preview/especializacion-superior-en-literatura-infantil-y-juvenil-5f50012cc4e6e>. Acesso em: 22.ago.2022.

LIMA, Sheila Oliveira. **Caderno de campo**. Buenos Aires. 2022.

MONTES, Graciela. **La frontera indómita**. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. México: FCE, 1999.

PETIT, Michèle. **Pero, ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?**. México: CONACULTA, 2002.

BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (Buenos Aires). Centro de Pedagogías de Anticipación. **El postítulo en Literatura Infantil y Juvenil: experiências docentes**. Buenos Aires: Secretaría de Educación, s/d. Disponível em https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/postitulo_lij.pdf. Acesso em: 22 ago.2022.

SOTELO, Roberto. **Todos somos capaces de ejercer nuestro derecho al imaginario a través de la lectura**. Orientador: Cecilia Bajour. 2008. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Literatura Infantil y Juvenil) - Escuela de Capacitación CePA, Buenos Aires, 2008.

SOTELO, Roberto. Todos somos capaces de ejercer nuestro derecho al imaginario a través de la lectura. **Boletín nº69 de AEDA**. 27.dez.2018. Disponível em <https://narracionoral.es/index.php/es/documentos/articulos-y-entrevistas/articulos-seleccionados/1500-todos-somos-capaces-de-ejercer-nuestro-derecho-al-imaginario-a-traves-de-la-lectura>. Acesso em: 2 .ago.2022.

TOURNIER, Michel. ¿Existe una literatura infantil?. En: **El correo de la Unesco**. Año XXXV, p. 33-34, jun. 1982.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.

Formação continuada de professores para cursos de aprendizagem profissional

Joana Paulin Romanowski¹
Matilde Dias Martins Pupo²

RESUMO

O artigo focaliza a formação de professores que atuam em cursos de aprendizagem profissional entendida como componente da formação integral. Toma como referência pesquisa de abordagem qualitativa que tem como objetivo compreender a formação dos professores para atuarem em cursos de aprendizagem profissional, realizada com a participação de professores desses cursos por meio de respostas a um questionário disponibilizado no *Google Forms*. As respostas organizadas e categorizadas apontam que a formação dos professores advém da prática profissional dos próprios professores, dos professores formadores e de estudos realizados por eles. Inclui uma sumarização do histórico dessa formação destacando que ela ocorre de modo emergencial e de modo assistemático sem oferta de curso de licenciatura. Destaca nos resultados da pesquisa que a formação continuada se faz à margem no sistema educacional e que tende a se vincular a uma formação de concepção na racionalidade técnica.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (PPGENT-UNINTER). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos. Editora da Revista *Intersaberes- UNINTER*. Membro do Comitê Editorial da Revista *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*. Bolsista Produtividade CNPQ. Participa da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores RIPEFOR como membro fundador; Red de Inducion a la Docência. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7043-5534>. E-mail: joana.romanowski@gmail.com

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional (UNINTER). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8446-0025>. E-mail: matildepupo@yahoo.com.br

Palavras-chave: formação continuada; educação profissional e tecnológica; aprendizagem profissional.

Continuing education of professional learning courses teachers

ABSTRACT

The article focuses on the training of teachers who work in professional learning courses, understood as a component of comprehensive training. It takes as a reference a qualitative approach research that aims to understand the training of teachers to work in professional learning courses, carried out with the participation of teachers of these courses through responses to a questionnaire made available on google forms. The organized and categorized responses indicate that teacher training comes from the professional practice of teachers themselves and their teachers, from studies carried out by them. The article summarizes the historical configuration of this training that takes place in an emergency and unsystematic way without constituting a degree course. It highlights in the research results that this training remains on the sidelines in the educational system and that it tends to be linked to training in the conception of technical rationality.

Keywords: continuing education; professional and technological education; professional learning.

Formación continua de docentes para cursos de aprendizaje profesional

RESUMEN

El artículo se centra en la formación de docentes que actúan en cursos de aprendizaje profesional, entendida como un componente de la formación integral. Toma como referencia una investigación de enfoque cualitativo que tiene como objetivo comprender la formación de profesores para actuar en cursos de aprendizaje

profesional, realizada con la participación de profesores de estos cursos a través de respuestas a un cuestionario disponible en Google Forms. Las respuestas organizadas y categorizadas indican que la formación docente proviene de la práctica profesional de los propios docentes y sus docentes, de los estudios realizados por ellos. El artículo resume la configuración histórica de esta formación que se desarrolla de manera urgente y asistemática sin constituir una carrera. Destaca en los resultados de la investigación que esta formación permanece al margen en el sistema educativo y que tiende a vincularse a la formación en la concepción de la racionalidad técnica.

Palabras clave: formación continua; educación profesional y tecnológica; aprendizaje profesional.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a formação continuada de professores de aprendizagem profissional e toma como referência uma pesquisa realizada no doutorado. A questão orientadora da investigação se direciona para o entendimento da composição da formação docente dos professores de aprendizagem profissional, para compreender como ela se realiza, pois como se sabe não há um curso de licenciatura que se constitua a formação básica³ para atuar em Educação Profissional e Tecnológica- EPT. Assim, pela não existência de curso de licenciatura, os docentes de EPT aprendem a ser professores no exercício da prática ao longo de sua atuação profissional, como afirma Machado (2011, p. 691) esses profissionais são admitidos “fiando-se apenas em formação específica e experiência prática”. No entanto, devido à valorização da formação continuada como possibilidade de contribuir com desenvolvimento profissional, o propósito do estudo é examinar como os professores de aprendizagem profissional realizam sua formação para atuarem na docência nesses cursos.

³ Vaillant e Marcelo (2015) definem como formação básica para a profissão de professor um curso de graduação de nível, que no Brasil é considerado o curso de licenciatura.

Desse modo, a investigação tomou como base de dados as respostas de professores que atuam na aprendizagem profissional registradas em um questionário realizado via *Google Forms*. A escolha dessa plataforma se deve a possibilidade de o estudo abranger diferentes regiões brasileiras pela facilidade de acesso ao instrumento de pesquisa pelos respondentes. Na elaboração das questões do questionário foram observadas as recomendações de Melo e Bianchi (2015) tais como: (i) observar dados que favoreçam caracterizar os respondentes como público-alvo da investigação; (ii) preservar o anonimato; (iii) considerar o foco das questões atentando o campo de conhecimento em que se situa a investigação; (iv) ressaltar o formato das perguntas; (v) evitar questões longas. A análise dos dados foi feita considerando os preceitos da pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2013) e para o conteúdo das respostas as recomendações de Bardin (2010) iniciada pela leitura flutuante seguida da codificação, que foi estabelecida considerando as indicações das respostas quanto a sua intensidade para definir as unidades de referência.

Quanto à interlocução deste artigo com o dossiê "Formação continuada de professores da educação básica: investimento no processo de emancipação humana", entende-se que a aprendizagem no e para o trabalho pode contribuir para o processo de aprendizagem, portanto uma possibilidade de a formação do professor ser desenvolvida a partir de sua atuação profissional. As experiências advindas pelo exercício do trabalho podem ser uma possibilidade de emancipação do sujeito, ainda que o trabalho remunerado não se destine a essa finalidade. E, em especial, o entendimento de Martins e Romanowski (2010, p. 288) as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, a partir da prática e das experiências, se coadunam com a concepção de teoria como expressão da prática, "entendendo que as relações sociais básicas do modo de produção em diferentes momentos históricos se manifestam no interior das instituições educacionais, incidindo sobre as formas e práticas dos processos de formação docente". Com efeito, as relações sociais se materializam na prática educativa o que implica em examinar essas práticas para compreendê-las em seus determinantes.

Na EPT, os professores ao desenvolverem a prática docente aprendem a profissão de um modo artesanal, mas quando essa prática passa por um processo de reflexão, em que é analisada, avaliada e cotejada com referenciais teóricos, pode vir a ser compreendida e transformada. O processo de reflexão possibilita explicar, interpretar, compreender a prática ao permitir indicar quais são as concepções que a configuram. Trata-se de um arrancar o véu da obscuridade do senso comum das ações de uma prática ingênua para a elucidação transformadora crítica e fundamentada.

De outra perspectiva se entende que a aprendizagem profissional entendida como integrante da EPT e é direcionada à formação técnico-profissional de adolescentes e jovens, auxiliando sua entrada de forma protegida no mundo do trabalho, respeitando sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento contribuindo para educação cidadã, e formação em plenitude dos sujeitos. Assim, a concepção da educação para o trabalho é entendida como componente da educação integral (MIRANDA, 2021).

A composição do texto inclui considerações históricas sobre a formação para a educação profissional e tecnológica, a prática de formação continuada nas indicações dos professores coletadas pelo questionário e suas implicações com a aprendizagem profissional e finaliza com proposições para uma formação continuada na direção de uma educação integral.

CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Diversos autores apontam que a origem da educação profissional no Brasil se dá com a criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices em 23 de setembro de 1909, em cada uma das capitais dos Estados. Como alerta Franco (2008, p. 51) essas escolas tomam a formação para o trabalho numa “visão moralista do trabalho e assistencialista da educação de órfãos e desamparados”. Essa percepção está presente também para Costa e Coutinho (2018, p. 1635), a quando afirmam que o ensino técnico no Brasil “se destinava a preparar as crianças da faixa etária entre 10 e 13 anos da camada

periférica da sociedade brasileira, os chamados pobres e desfavorecidos da sorte, para o aprendizado de um ofício, como um modo de salvar essas crianças das mazelas do mundo”. Antes da criação de escolas específicas a formação para o trabalho se fazia na prática profissional, nas corporações e nas fábricas como indica Manacorda (2006).

Ao serem instituídas essas escolas, o governo deparou-se com um problema: a falta de professores especializados para atuar nos cursos, conforme apontamento feito por Peterossi (1994, p. 89), o qual afirma que “os docentes sempre foram antes profissionais, tomando aqui o termo no sentido de estar ligado ao mundo produtivo e ser retirado do mercado de trabalho, do que um professor”. Ou seja, não eram pessoas que tinham uma formação para a docência, pelo contrário, “eram selecionados diretamente entre os mestres de ofícios (PETEROSSO, 1994, p. 89). Corroborando com esse aspecto Machado (2008, p. 10) salienta que a formação de professores no Brasil, historicamente, foi permeada pela “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”, visão que é compartilhada também por Costa (2016).

Assim, uma das primeiras iniciativas de formação de professores para a educação profissional foi a abertura da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no Distrito Federal, com o propósito de promover maior integração entre teoria e prática. Porém, ela foi fechada pouco tempo depois, em 1937, com a justificativa de que não atendia às exigências do setor industrial, já que havia muito mais mulheres frequentando os cursos do que homens.

O Decreto Lei 4073, foi sancionado em 1942, denominado Lei Orgânica do Ensino Industrial, que estruturou e estabeleceu diretrizes organizativas para esse ensino. Em relação a formação de professores seu artigo 54, parágrafo 1.º postulava-se determinava que ela deveria ocorrer de forma pertinente, obedecendo às especificidades requeridas para o exercício de qualidade da profissão (MACHADO, 2013). Uma outra prescrição foi a de que, entre as modalidades de ensino, deveriam figurar os cursos pedagógicos de didática do ensino industrial. Esses cursos só passaram a vigorar cerca de dez anos depois (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Em 1946 o Brasil fechou um acordo de cooperação educacional com os Estados Unidos, dando início assim à CBAI - Comissão Brasileiro-America de Educação Industrial. Esse acordo favoreceu a ida de diversos diretores de estabelecimentos de ensino industrial para os Estados Unidos para participarem de cursos de especialização. E ainda, por intermédio dessa comissão foi realizado também, no Rio de Janeiro, em 1947, o primeiro curso de aperfeiçoamento de professores do ensino industrial (MACHADO, 2015; SOUZA; RODRIGUES, 2017).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, a formação de professores ficou estruturada, segundo Machado, (2015, p. 11) “em faculdades de filosofia, ciências e letras, os que se destinassem ao magistério no ensino médio. Em cursos especiais de educação técnica, os que se habilitassem para disciplinas do ensino técnico”. Desta forma, se instalava a dualidade na formação de professores, uma vez que separava os estabelecimentos de formação desses professores, além do fato de colocar os cursos de formação de professores como especiais, definidos desse modo no artigo 59 daquela LDB. Segundo Machado (2013, p. 350) “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional docente deve se dar em cursos especiais”.

Após a Lei 5.540, aprovada em 1968, de acordo com Machado (2013) a exigência de uma formação para cursos profissionais foi flexibilizada com a entrada em vigor do Decreto-Lei 464/1969, que possibilitou a realização do chamado exame de suficiência para os professores. O exame deveria ser realizado enquanto não houvesse número suficiente de professores habilitados em nível superior e foi estabelecido um prazo de cinco anos para que os referidos professores regularizassem sua situação. Em 1969, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), vinculado ao MEC que teria dentre suas finalidades, previstas no art.º 3, “a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional”. (BRASIL, 1969) Nesse período foram abertos esses Centros em vários estados brasileiros como Bahia, Rio Grande do Sul e Amazonas (MACHADO, 2013). Estava em vigência nesse tempo também a Lei 5.692/71, que

estabelecia como obrigatoriedade da profissionalização a ser ofertada pelo ensino de segundo grau, o que, segundo Machado (2013, p. 358) “trazia grande demanda por formação de professores para as disciplinas especializadas”.

De acordo com Souza e Rodrigues (2017, p. 630), os cursos emergenciais I e II para a formação de professores vigoraram até a criação da licenciatura plena para a formação especial para a docência das disciplinas especiais ministradas no 2º grau, em 1977, por meio da Portaria nº 396. Para regulamentar esses cursos entrou em vigor a Resolução nº 3/77, que determinava com funcionariam esses cursos, contudo, houve flexibilização de prazo para a implantação dos cursos de licenciatura, como afirma Machado (2013) bastava alegar falta de condições materiais e de recursos humanos para a implantação das licenciaturas, a fim de conseguir prorrogação para ofertar essas licenciaturas. Foi também na década de 1970 que ocorreu a transformação das Escolas Técnicas Federais de alguns estados brasileiros em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e esses centros passaram a ser incumbidos de ofertar cursos de licenciaturas para a formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico (BRASIL, 1978), o que na prática não aconteceu. A Resolução 07/82 do CFE, oficializou a flexibilização da obrigatoriedade colocada da formação de professores para a educação profissional tornando-a opcional, conforme destaca Machado (2013). Ressalta-se que em 1982, por meio da Lei 7.044/82 foi retirada a obrigatoriedade de profissionalização a ser realizada no ensino de 2.º grau, o que alterou a composição curricular desse nível de ensino.

Com a promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996, Lei 9.394, que definiu a formação de professores para a educação profissional como obrigatória, contudo essa determinação de “diretrizes nesse sentido têm sido estabelecidas sem consequente efetivação prática. Assim, o que se observa é a continuidade dos programas de formação de caráter especial e emergencial”. (BARBOSA; MACHADO; AFONSO, 2020, p. 65). Destaca-se que após a promulgação da LDBEN, é publicado o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da LDBEN. Nesse decreto o artigo 5.º desvincula o ensino técnico

do ensino médio, podendo ele ser ofertado de modo concomitante ou sequencial, no entanto em 2004, o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 permite novamente a integração da educação profissional ao ensino médio.

A Lei 11.195/2005 oportunizou uma expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ampliando a oferta de cursos técnicos, tecnológicos, graduação e de pós-graduação para EPT (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Na mesma medida em que se ampliou a demanda na oferta de cursos houve aumento de contratação de docentes qualificados, o que na opinião de Machado (2015, p. 14) “tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”. No ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 05/2006 que aprecia a Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, que define a organização dos cursos de licenciaturas para EPT em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento.

Ainda em 2006, no mês de setembro, a SETEC e o INEP realizaram o Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo era debater a formação de professores da educação profissional e tecnológica. O simpósio contou com a presença de pesquisadores que há anos vinham discutindo e debatendo sobre a importância do tema, principalmente pela superação da oferta dos programas de formação fragmentados e aligeirados. A partir de então, criou-se um grupo de trabalho, coordenado pela professora Lucília Machado, o qual reuniu pesquisadores e gestores da área, tendo como finalidade elaborar propostas de licenciaturas para a formação de professores da educação profissional, bem como uma proposta de diretrizes curriculares a serem encaminhadas para aprovação do Conselho Nacional de Educação. (COSTA, 2016, p. 181.

A Lei 11.741, publicada em 2008, com a finalidade de alterar dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Entretanto, nada consta sobre a formação

de professores para a educação profissional e tecnológica, ou seja, “mantinha-se a figura do professor com experiência na área, formação técnica e uma alusão à sua formação em serviço, sem mais detalhamentos, prazos de execução ou programas específicos de seu desenvolvimento”. (TOZZETO & DOMINGUES, 2020, p.178). De acordo com Costa (2018, p. 1637) somente a partir da Lei 11.741 é que “EPTNM (Educação Profissional Técnica de Nível Médio) passou a compor a educação básica como uma modalidade de ensino”, o que significa uma melhor clareza, pois ela, até então, era tratada como uma modalidade de ensino independente.

A Resolução CNE Nº 6, de 20 de setembro de 2012 define as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mantendo o sentido do Decreto n.º 5.154/04, na qual os cursos de educação profissional de nível médio podem ser ofertados de forma articulada e subsequente ao Ensino médio. Na forma articulada, esses cursos podem ser desenvolvidos de três maneiras: integrado; concomitante e concomitante na forma. Nesse sentido, a partir do momento em que há permissão para outras ofertas de educação profissional que não seja a integrada ao Ensino Médio, fica afetada a formação integral do sujeito por fortalecer a dualidade entre a educação profissional e a educação geral, conforme afirmam Bernardim e Silva (2014).

Perpetua-se, assim, o que Ciavata e Ramos (2012) se referiram à formação para o trabalho manual versus trabalho intelectual, o primeiro destinado aos filhos da classe trabalhadora, enquanto o trabalho intelectual é reservado aos filhos das elites, contrariando os princípios da educação unitária, tecnológica e politécnica que visa à formação omnilateral dos trabalhadores e em que o trabalho é tido como princípio educativo (CIAVATTA; RAMOS, 2012) e não apenas como uma visão mercadológica para atender aos interesses do grande capital.

Em 1º de julho de 2015, a Resolução CNE Nº 2, definiu 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. Em seu artigo 2º, consta que essas diretrizes se aplicam à todas as modalidades de educação, incluindo e Educação

Profissional e Tecnológica. No artigo Art. 9 consta a indicação de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para atuação na educação básica, em nível superior, compreendem: "I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III - cursos de segunda licenciatura. Importante destacar que o Capítulo VI trata da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, porém não faz uma menção específica sobre a formação continuada dos professores da EPT.

Tozzeto e Domingues (2020, p. 181) quando se referem à Resolução CNE Nº 6, de 20 de setembro de 2012 e à Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015 afirmam que elas apresentam melhores perspectivas para pensar acerca da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, porém, que ocorre um novo retrocesso quando da publicação da Lei 13.415/2017, também conhecida como reforma do Ensino Médio. A referida legislação alterou diversos artigos da LDBEN retomando a proposição do notório saber para a formação dos professores, que se sobrepõem à formação pedagógica na docência da EPT, à medida que apenas o reconhecimento dos conhecimentos ou experiência profissional são considerados suficientes para atuar como docente na educação profissional. A esse respeito, Costa e Coutinho (2018, p. 1648) fazem uma observação de que "ninguém se torna médico, engenheiro, advogado, por notório saber, então, por que ser conivente com a permissividade da docência poder ser exercida por profissionais das mais diversas áreas, sem, contudo, se formar para a profissão professor".

Em 05 de janeiro de 2021, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. De certa forma, essas diretrizes são oriundas do processo de reforma do ensino médio definido em 2017 por meio da Lei 13.415/2017. Embora as diretrizes contenham aspectos da formação docente, receberam muitas críticas de diversos autores, incluindo uma nota de repúdio feita pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Autores como Moura; Lima Filho (2017, p. 125) afirmam que esse

reconhecimento do notório saber gera uma desqualificação e precarização do trabalho docente.

Com efeito, a história da formação de professores para EPT é marcada por reveses sem ter sido efetivada, o que não permite uma avaliação efetiva das possibilidades de um curso de formação básica. Assim permanece a formação dos professores legada às iniciativas esparsas e, na maioria das vezes, compete ao próprio professor a responsabilidade por sua formação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE PESQUISA REALIZADA

A pesquisa em andamento integra uma tese de doutorado que tem por finalidade compreender como se realiza a formação dos professores para a aprendizagem profissional a partir do exame de como os professores realizam sua formação para atuarem na docência desses cursos. Entende que a formação dos professores favorece a sua profissionalização e possibilita a melhoria da prática profissional (MARCELO, 1999) em que valores, concepções e expectativas estão presentes para o que se pretende alcançar, além do que se realiza e se desempenha na prática profissional. A profissionalização dos professores acentua as possibilidades de elevação do estatuto da profissão tanto em compromisso como em competências, assim requer sua valorização e o reconhecimento do professor como agente de mudanças e transformação social (VEIGA, 2017). Assim, essas premissas se constituem fundamentos na compreensão da formação de professores e quanto a EPT a perspectiva de entendimento é que a formação para o trabalho é componente da formação integral para inserção e participação social.

A investigação realizada é de abordagem qualitativa, pois considera a contextualização da formação de professores para a EPT, no Brasil, na qual se evidencia um processo ambíguo em que ora se preconiza uma obrigatoriedade de curso de licenciatura ora o notório saber. Com efeito, os cursos de formação docente específica para EPT são escassos, como se confirma mais adiante nesse artigo, desse modo os docentes possuem uma formação fragmentada, centrada em cursos de bacharelado ou em cursos técnicos/tecnológicos que são complementados pela formação continuada para a atuação

docente, ou ainda em cursos de licenciatura que são complementados com formação específica em EPT pela formação continuada. Considerando essa configuração de formação esse artigo inclui dados coletados por meio de questionário que foi respondido por 65 professores de aprendizagem profissional de diferentes cidades do estado do Paraná.

Na elaboração do questionário foram considerados os referenciais sobre formação de professores, em que as questões incidem sobre a aprendizagem da profissão de professor. As questões foram programadas para respostas abertas e fechadas. Também foi tomado o cuidado com as questões ética em pesquisa submetendo o projeto ao Comitê de ética.

Em relação a caracterização dos respondentes as respostas indicam que a maioria é do gênero masculino (70%) e a minoria feminino (30%). Ainda, quanto ao tempo de atuação os professores ingressantes com menos de um anos de atuação são poucos (10%), iniciantes de 1 a 3 anos também são minoria (14%), experientes de 4 a 6 anos (36%), com 7 a 10 anos (25%) , com 11 a 15 anos (13%) e com mais de 15 anos (2%). Essas indicações, quanto ao tempo de experiência como professores os dados, apontam que a maioria tem experiência, pois se 24 % são iniciantes, a maioria 76% dos professores são experientes com mais de 5 anos de atuação como docentes. Assim, a atuação profissional pode estar marcada por saberes que advém da prática profissional. As aprendizagens na prática se constituem no contexto sócio, histórico e político, em que essas aprendizagens são forjadas nos conflitos, marcadas por posições e escolhas políticas, para além do desempenho técnico (ROMANOWSKI, WACHOSWICZ, MARTINS, 2005). Com efeito, as possibilidades de formação são sempre múltiplas, podendo ser autoformação, hetero e intra formação, na educação formal, não formal e informal, especialmente com a expansão das redes sociais, nos espaços virtuais e digitais.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

A aprendizagem profissional é um programa de qualificação profissional e inserção no mundo de trabalho, prevista no artigo 7, inciso XXXIII da Constituição Federal, no artigo 62 do Estatuto da Criança e do Adolescente e na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, que prevê a formação técnico-profissional metódica a adolescentes na faixa etária de 14 a 24 anos, visando sua inserção no trabalho com a contratação como aprendizes. Ainda, que no limite deste artigo o entendimento da aprendizagem para o trabalho é compreendido como integrante da "formação integral da pessoa toda e de todas as pessoas por meio da humanização do próprio mundo, ou seja, o saber epistemológico não rompe com o senso comum, mas se nutre dele por meio da investigação e da rigorosidade metódica em conexão com o conhecimento contextual" (MIRANDA, 2021, p. 75), em que a "formação geral e a formação para o trabalho são faces da mesma moeda na formação do ser integral" (MIRANDA, 2021, p. 90).

Nessa perspectiva a formação do professor para atuar na aprendizagem profissional prescinde uma formação específica abrangendo o campo da formação pedagógica, da formação em educação profissional e tecnológica, da formação sócio política na quais se articula uma formação para a educação integral. O exame do histórico dessa formação permite afirmar que ela tem sido protelada e com isso os professores que atuam com a EPT tem sua formação e desenvolvimento profissional condicionado à formação continuada, uma vez que é pouca a oferta de formação inicial específica.

As respostas dos professores nas questões do questionário relativas à sua formação continuada remetem para uma formação em que a maioria é bacharel (57%), seguido de licenciados (25%), bacharel e licenciado (10%), licenciado e tecnólogo (4%) e tecnólogo (4%). Os níveis de formação apontam que os docentes possuem curso de graduação completa (21%), mestrado (16%), doutorado (2%) e tecnólogo (1%), mas a maioria 60% tem curso de especialização. Acerca da área de conhecimento em que os professores são formados são de Ciências Sociais Aplicadas

(Administração, Direito, Contador), Saúde (Enfermeiro, Nutricionista, Psicólogo), da área de humanas (Pedagogos, Assistente Social), da área de Engenharias (Civil, Elétrica, Produção, Mecânica), Licenciado em Matemática, Torneiro.

Essas indicações sobre a formação básica dos professores para atuarem na aprendizagem profissional evidência que a formação não é específica para atuarem com essa especificidade da EPT, pois os professores que têm formação em licenciatura não se trata de uma licenciatura específica para EPT, e os que são bacharéis não tem formação pedagógica. No entanto, o nível de formação é elevado, pois a praticamente a totalidade dos professores tem formação na pós-graduação como a especialização, mestrado e doutorado. Com efeito, Romanowski et al (2005) ao refletirem sobre a motivação para a procura pela pós-graduação indicam que está articulada à compreensão dos conflitos e contradições geradas em sua prática profissional somada à necessidade de elevação do estatuto de profissionalização docente, pois de modo geral a pós-graduação envolve aprofundamento teórico e desenvolvimento de pesquisa. O instrumento não solicitou a especificação de que curso de especialização foi realizado, assim pode que muitos professores tenham especialização em docência. Desse modo, é possível inferir que os professores têm uma formação sustentada na prática da docência, que resulta na constituição de saberes como expressão de suas práticas, como indicam os dados.

Ao serem indagados como aprenderam a ser professores as respostas obtidas podem ser categorizadas como: aprendizagem no exercício da profissão, aprendizagem por meio de investigação, aprendizagem por interação. A aprendizagem no exercício profissional se expressa nas falas como, por exemplo: "*Aprendi a ser professora, sendo professora, a vivência do dia a dia com os erros e acertos foram me moldando*" (Professor 1); "*Na docência do dia a dia*" (Professor 10); "*Aprendi na prática. Com 19 anos fiquei responsável por aulas de matemática para o ensino fundamental durante todo ano letivo.*" (Professor 48). Essas falas apresentam fortes marcas de uma aprendizagem da prática na prática, uma aprendizagem técnica, artesanal, sustentada pelo ensaio e erro. Não há menção da realização de reflexão para encaminhar a uma aprendizagem

sistematizada e analisada considerando um cotejamento com a teoria. Destaca-se que o fato de não ter sido indicada não quer dizer ausência de reflexão, mas pode remeter a uma elaboração de saberes docentes no entendimento de uma racionalidade prática (DINIZ PEREIRA, 2014). A racionalidade prática diverge da racionalidade técnica, pois se constitui no cotidiano do ofício e incorpora as decisões do professor na realização do trabalho, ao passo que a racionalidade técnica é fundamentada em normas que advém de pressupostos científicos aplicados aos ensino na busca de resultados eficientes. A formação na prática reflexiva não se trata de intuição, mas de sistematização de saberes balizados nessa prática que exige sabedoria do docente, pois incorpora no processo de reflexão os saberes advindos da teoria, contudo não entende a teoria como guia da ação como ressalta Martins (2016). A formação reflexiva pressupõe realizar caracterização e problematização da prática pedagógica; explicação da prática mediada por referências teóricas; compreensão da prática em que se inferem as concepções pedagógicas aí inseridas e presentes; elaboração e propostas de intervenção em novas práticas que incorporam os saberes advindos desse processo.

Uma segunda categoria remete ao aprendizado da profissão por meio da investigação em consultas a autores, como indicam essas respostas: *"Muito estudo. Curso de especialização principalmente"* (Professor 62); *"Na formação"* (Professor 15); *"Com os professores da faculdade, durante apresentação de trabalhos, cursos de oratória e na Pós de Docência no Ensino Superior"* (Professor 18). Tais respostas contém o germe de investigação teórica reflexiva, quando indicam o estudo e a elaboração de apresentações. De outra perspectiva, há uma busca de uma formação acadêmica para o aprimoramento de conhecimentos, no caso cursos de especialização. As respostas dos participantes da pesquisa comportam, ainda, a possibilidade de considerar a aprendizagem na prática realizada por outros professores, que podem vir a ser de professores memoráveis e mentores de formação. Como ressalta Cavalheiro (2013, p. 72) *"à docência na vida do professor é resultante de múltiplas interações"* entre o professor e seu entorno no qual são feitas trocas num processo de inter-relações. As escolhas realizadas incorporam memórias de experiências vivenciadas, em especial as que marcam.

Assim, a formação para a docência inclui as aprendizagens inspiradas nas práticas dos professores formadores como indicam essas respostas dos participantes da pesquisa: *"Me inspirando em professores que eu tive contato"*. (Professor 8); *"Acompanhado aulas de outros docentes na instituição"* (Professor 34); *"Observando os meus professores"* (Professor 47). Essas aprendizagens destacam que a formação não se restringe a conhecimentos, pois abrange o método expresso na prática docente de tal modo que os formadores também ensinam a docência no modo como desenvolvem suas práticas.

Em relação à formação que realizam na aprendizagem profissional, muitos professores consideram que essa formação é restrita à inserção dos jovens no mercado de trabalho com indicam essas respostas: *"A satisfação está relacionada ao encaminhamento e sucesso do aprendiz no mercado do Trabalho"*. (Professor 8); *"Satisfeito por contribuir na formação inicial de jovens para inserção no mercado de trabalho, mas ciente de que há muito o que melhorar"* (Professor 14). Contudo, há respostas de professores que expressam uma compreensão da aprendizagem profissional para além da formação técnica para o exercício do trabalho como indicado a seguir: *"São cursos em que verdadeiramente agimos como agentes de transformação na vida profissional, social e econômica dos alunos. Agregando conhecimento e estimulando o melhor de cada um, contribuindo assim, para a formação de profissionais de excelência"*. (Professor 4), o que confirma que a formação de professores não se restringe a uma formação de conhecimentos pedagógicos e conhecimentos específicos, como ressalta Ciavatta (2005, p. 3):

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para a atuação como cidadão.

As indicações das respostas dos professores são contraditórias quanto à aprendizagem profissional, pois ora ela compreendida como limitada à inserção do jovem no mercado de trabalho, ora como educação integral, em que anuncia uma formação de professores para a aprendizagem profissional abrangente na perspectiva de que o professor desenvolva uma prática de educação integral. Desse modo, a formação de professores para EPT se apresenta como um enorme desafio, principalmente num país que historicamente não definiu uma sólida política de formação de professores para a formação dos trabalhadores, como está sumarizado no início desse artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para a EPT historicamente configura-se apartada do sistema de educação, direcionada muito mais a uma formação técnica, para que o professor realize o treinamento do trabalhador à execução do trabalho com eficácia e produtividade, portanto apartada de uma formação integral. No atual contexto de políticas públicas em que a educação, de modo geral, não é reconhecida como direito à emancipação e participação social, os professores estão sujeitos à “execução de projetos padronizados e replicáveis, que possibilitam o controle do processo educativo” (PERRONI, et al 2021). Uma viragem desse direcionamento suscita o exame de muitas vertentes para possibilitar a compreensão de realização de uma formação docente que priorize a formação integral.

No limite desse artigo, foi possível apontar que a formação dos professores para EPT tem sido marginalizada historicamente do sistema educacional, constituindo-se numa formação aligeirada muito mais direcionada ao desenvolvimento de uma docência direcionada para a formação de mão obra que ocupe as vagas de emprego. Há falta um projeto efetivo de formação básica dos professores para EPT, portanto os professores se formam no exercício da profissão, nem mesmo há um processo de formação continuada concreto.

A formação dos professores compreende conhecimentos específico da profissão considerados nucleares, como os conhecimentos sobre a disciplina que ministram aulas, conhecimentos pedagógicos como organização do trabalho pedagógico, fundamentos da educação, didática, tecnologias educacionais, entre outros. Contudo, não se trata apenas de conhecimentos, mas de práticas compreendendo os fundamentos científicos, críticos, políticos e epistemológicos que as constituem.

Os professores ao atuarem na aprendizagem profissional buscam aprender a ser professores com a sua própria prática em que vão “descobrir” melhores formas de preparar os jovens para o mercado de trabalho. Muitos professores, buscam estudar, realizar cursos e especializações para desenvolverem melhores aulas, mas nem sempre há cursos específicos para EPT. Ao se considerar que a formação integral se insere no bojo uma educação democrática, crítica e inclusiva se somam saberes práticas sobre a educação especial, diversidade cultural, direitos humanos, com compreensão do trabalho e dos direitos gerados por quem o exerce, se faz necessária uma formação de professores sólida, constituída de saberes e fundamentos para uma formação ética, profissional para a emancipação, liberdade, criticidade de pensamento, ação e transformação de uma vida social justa e decente.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica** (DCNEPT - Resolução/CP n. 01-2021). Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/1611343182884_manifesto_do_gt09_contra_dcnept_jan_2021.pdf. Acesso em 30 jul. 2022.

BARBOSA, H.; MACHADO, L. R. de S.; AFONSO, M. L. M. Reflexões sobre a docência na educação profissional e tecnológica. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 62-81, 19 out. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44352>. Acesso em: 09/08/2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDIM, M. L. ; SILVA, M. R. . Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais** , v. 8, p. 23-35, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CP Nº: 5/2006**. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf. Acesso em: 10/07/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, edição 3, p. 19, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19/07/2022.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 10 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 10/07/2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**:

Brasília, DF, 4 jul. 1978. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 12 jul. 2022

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 jul. 2022.

BRASIL. Portaria MTP n 671, de 8 de novembro de 2021. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 nov. 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-359094139>. Acesso em 10 ago. 2022.

CAVALHEIRO, R. **Teares formativos**: teceduras entre marcas de formação inicial e continuada de egressos do Curso de Pedagogia/UFSM, Tese de doutorado, 2012. Universidade Federal de Santa Maria.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA. M. A. **Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional**: realidade ou utopia? Curitiba: Appris, 2016.

COSTA. M. A.; COUTINHO. E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei no 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt>. Acesso em: 23/07/2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo. Revista de Educação e Sociedade*, v. 1, p. 21-33, 2014.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

LÜDKE, M; ANDRE, M. E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06/07/2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação**, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. v.1, n. 1. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCELO, C. G. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver, CARTAXO, Simone Reina Manosso. (Org.). **Práticas de formação de professores**: da Educação Básica à Educação Superior. 1ed.Curitiba: Champagnat, 2016, v. 1, p. 01-20.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. (2010). A didática na Formação Pedagógica de Professores. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8077>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MELO, W. V. de; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Bras. de Ensino de C&T.**, v. 8, n. 3, maio/ago. 2015.

MIRANDA, C. **Concepções de formação integral dos professores do ensino médio**: experiências, desafios e contradições da prática pedagógica. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2021.

PERONI, V.M; CAETANO, M.R; LIMA, P.V. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, n. 36. Ago. 2021.

PETEROSI, H. G. **Formação do Professor para o Ensino Técnico**. São Paulo/SP: Editora Loyola, 1994.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver ; WACHOWICZ, Lílian Anna . Saberes docentes e os determinantes da prática social. **Revista Diálogo Educacional**. PUCPR- PPGE- Curitiba - PR, v. 5, n.16, p. 11-24, 2005.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 11 jul. 2022.

TOZZETO, S. DOMINGUES, T. de G. A formação de professores da educação profissional e tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172-188, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151>. Acesso em: 12/07/2022.

UPO. M. D.M. **Egressos da Educação Profissional**: um estudo sobre a formação na Fundação Weiss Scarpa. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7682390. Acesso em: 28 fev. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Docência, currículo e avaliação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*.

A formação continuada de professores pedagogos paranaenses do município de Almirante Tamandaré com vistas ao seu desenvolvimento profissional

Virginia do Carmo Pabst Scholochuski¹
Regina Cely de Campos Hagemeyer²

RESUMO

O presente artigo integra a uma das categorias de análise de uma tese de doutorado intitulada como: A formação e a identidade do professor pedagogo da rede estadual do Paraná: implicações para o desenvolvimento profissional no contexto da escola básica contemporânea. Seu objetivo é analisar as atividades de formação continuada ofertadas aos professores pedagogos das escolas estaduais localizadas no município de Almirante Tamandaré, para identificar de que forma elas contribuem para a sua atuação e desenvolvimento profissional na escola básica. Para conceituar e analisar formação continuada e desenvolvimento profissional do pedagogo apoiou-se em Marcelo Garcia (1999, 2009), André (2010), Nóvoa (2008), Imbernón (2002, 2010) e Fiorentini (2013). Para discutir sobre a função do pedagogo escolar nas unidades educativas, utilizou-se das contribuições de Libâneo (2006 e 2010), Franco (2003) e Placco e Souza (2008). A abordagem metodológica escolhida foi a da pesquisa qualitativa e as técnicas de coletas de dados utilizadas foram: questionários aplicados aos professores pedagogos que atuam nas escolas estaduais do município de Almirante Tamandaré – PR, entrevistas semiestruturadas, observação participante dos cursos

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pedagoga na Secretaria de Educação do Estado do Paraná e na Prefeitura Municipal de Curitiba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2290-9680>. E-mail: virginiadocarmops@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Professora da Pós graduação em Educação (PPGE) e professora da Linha de pesquisa - Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Líder do Grupo de pesquisa Formação docente, Currículo e Práticas pedagógicas: paradigmas contemporâneos (GPFOR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2114-5423>. E-mail: regicely@terra.com.br

destinados aos professores pedagogos e análise documental. Assim, verificou-se que os encontros formativos disponibilizados pela SEED-PR e comprometidos com o desenvolvimento profissional devem promover a escuta dos professores pedagogos para a planificação do curso, levando em consideração as suas necessidades profissionais específicas, e investindo em estudos, grupos de pesquisa e redes de comunicação profissional, a partir de interesses e necessidades locais e contextuais, que levam ao incentivo e investimento em estudo e na pesquisa.

Palavras-chave: formação continuada; pedagogo escolar; desenvolvimento profissional.

The continuous training of teachers educational pedagogues from Paraná from the municipality of Almirante Tamandaré with a view to their professional development

ABSTRACT

This article is part of one of the categories of analysis of a doctoral thesis entitled: The formation and identity of the pedagogue teacher of the state network of Paraná: implications for professional development in the context of contemporary basic school. Its objective is to analyze the continuing education activities offered to pedagogical teachers from state schools located in the municipality of Almirante Tamandaré, to identify how they contribute to their performance and professional development in basic education. To conceptualize and analyze continuing education and professional development of the pedagogue, it relied on Marcelo Garcia (1999, 2009), André (2010), Nóvoa (2008), Imbernón (2002, 2010) and Fiorentini (2013). To discuss the role of the school pedagogue in the educational units, the contributions of Libâneo (2006 and 2010), Franco (2003) and Placco and Souza (2008) were used. The methodological approach chosen was qualitative research and the data collection techniques used were: questionnaires applied to pedagogical teachers who work in state schools in the municipality of Almirante Tamandaré - PR, semi-structured interviews, participant

observation of courses for pedagogical teachers and analysis documentary. Thus, it was verified that the training meetings made available by SEED-PR and committed to professional development should promote listening to pedagogical teachers for planning the course, taking into account their specific professional needs, and investing in studies, research groups and professional communication networks, based on local and contextual interests and needs, which lead to encouragement and investment in study and research.

Keywords: continuing education; school pedagogue; professional development.

La formación continua de los profesores de educación Paraná del municipio de Almirante Tamandaré con miras a su desarrollo profesional

RESUMEN

Este artículo forma parte de una de las categorías de análisis de una tesis doctoral titulada: La formación e identidad del profesor pedagogo de la red estatal de Paraná: implicaciones para el desarrollo profesional en el contexto de la escuela básica contemporánea. Tiene como objetivo analizar las actividades de formación continua que se ofrecen a los docentes pedagógicos de las escuelas públicas ubicadas en el municipio de Almirante Tamandaré, para identificar cómo contribuyen a su desempeño y desarrollo profesional en la educación básica. Para conceptualizar y analizar la formación continua y el desarrollo profesional del pedagogo se apoyó en Marcelo García (1999, 2009), André (2010), Nóvoa (2008), Imbernón (2002, 2010) y Fiorentini (2013). Para discutir el papel del pedagogo escolar en las unidades educativas, se utilizaron las contribuciones de Libâneo (2006 y 2010), Franco (2003) y Placco y Souza (2008). El enfoque metodológico elegido fue la investigación cualitativa y las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: cuestionarios aplicados a profesores de pedagogía que actúan en escuelas públicas del municipio de Almirante Tamandaré - PR, entrevistas semiestructuradas, observación participante de cursos para

profesores de pedagogía y análisis documental. Así, se verificó que los encuentros de formación puestos a disposición por SEED-PR y comprometidos con el desarrollo profesional deben promover la escucha de los docentes pedagógicos para la planificación del curso, teniendo en cuenta sus necesidades profesionales específicas, e invirtiendo en estudios, grupos de investigación y redes de comunicación profesional. , basados en intereses y necesidades locales y contextuales, que conducen al estímulo y la inversión en el estudio y la investigación.

Palabras clave: educación continua; pedagogo escolar; desarrollo profesional.

INTRODUÇÃO

O presente artigo integra a uma das categorias de análise de uma tese de doutorado defendida em junho de 2022, intitulada como: “A formação e a identidade do professor pedagogo da rede estadual do Paraná: implicações para o desenvolvimento profissional no contexto da escola básica contemporânea”. Tal estudo buscou investigar e compreender a atuação profissional do professor pedagogo, considerando as influências dos processos sociais e culturais das escolas estaduais, visando situar e definir a constituição da identidade profissional do professor pedagogo e os referenciais que contribuem para o seu desenvolvimento profissional para atuar na escola básica estadual contemporânea.

O objetivo do artigo em questão é analisar as atividades de formação continuada ofertadas aos professores pedagogos das escolas estaduais localizadas no município de Almirante Tamandaré, para identificar de que forma elas contribuem para a sua atuação e desenvolvimento profissional na escola básica. Marcelo Garcia (1999, p. 137) se refere ao desenvolvimento profissional dos professores, e que estendemos ao professor pedagogo, como um processo formativo que implica em uma abordagem “[...] que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, superando o caráter tradicionalmente fragmentado e individualista das atividades de aperfeiçoamento”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 13, inciso V, prevê que professores participem integralmente de atividades relacionadas ao seu desenvolvimento profissional. O professor pedagogo do estado do Paraná que atua na parte da gestão/ coordenação das escolas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, apresenta obstáculos em toda a sua trajetória profissional, a começar pela graduação que contempla diversas áreas de atuação, e prioriza muitas vezes, a formação docente, em detrimento das atividades de organização do trabalho pedagógico escolar. Neste sentido, a formação continuada do professor pedagogo requer discussões sobre as atividades que instigam o seu desenvolvimento profissional, para que seu trabalho possa evoluir em favor da escola básica emancipadora e democrática.

Para responder ao objetivo desta pesquisa, partiu-se do viés metodológico da pesquisa qualitativa proposta por Minayo (2009), Moreira e Caleffe (2008) e Ludke e André (1986), e as técnicas de coletas de dados utilizadas foram: questionários aplicados para 46 pedagogos de unidades escolares da rede estadual do Paraná, localizadas no município de Almirante Tamandaré, entrevistas semiestruturadas (com 11 pedagogos), observação participante (de 9 encontros formativos destinados aos professores pedagogos do Estado do Paraná nos anos de 2019 e início de 2020) e análise documental. Em relação à análise e tratamento do material empírico e documental coletado, apoiou-se na análise de conteúdos proposta por Bardin (1979).

Para melhor discutir sobre esta temática, a seção principal deste artigo foi dividida em quatro partes. Na primeira discute-se sobre a função do pedagogo escolar utilizando-se das contribuições de Libâneo (2006 e 2010), Franco (2003) e Placco e Souza (2008). Na segunda e terceira parte discute-se sobre formação continuada e desenvolvimento profissional do professor pedagogo, com base em Marcelo Garcia (1999, 2009), autor que propõe superar a justaposição entre formação inicial e continuada. Contribuem ainda com as conceituações destes temas, os autores: André (2010), Nóvoa (2008), Imbernón (2002, 2010) e Fiorentini (2013). Já na quarta parte buscou-se verificar empiricamente as particularidades dos encontros formativos destinados aos professores pedagogos paranaenses que

atuam nas escolas estaduais localizadas no município de Almirante Tamandaré.

Por fim, encerra-se com as considerações finais que revela interesses e necessidades dos professores pedagogos paranaenses em relação aos cursos de formação continuada, bem como maior compreensão sobre desenvolvimento profissional, como suporte a atuação do professor pedagogo que atua na parte da organização do trabalho pedagógico escolar.

A FUNÇÃO DO PEDAGOGO ESCOLAR

Libâneo (2010, p. 60) nomeia como pedagogo escolar ou pedagogo especialista, aquele profissional que atua na parte de planejamento, gestão e administração de sistemas escolares e escolas, como é o caso do professor pedagogo das escolas estaduais do estado do Paraná. Nas escolas da rede estadual de ensino paranaense, o pedagogo atua como orientador, supervisor ou coordenador pedagógico dentro da instituição, e a sua função é nomeada como: “professor pedagogo”. Atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A denominação “professor pedagogo” surge na Lei Complementar n. 103/2004 que dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná. Nesta lei, no inciso 4º do artigo 5º, afirma-se que, “para o exercício do cargo de professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional, é exigida graduação em Pedagogia”

Libâneo (2010) acredita que a atuação do pedagogo escolar ou pedagogo especialista é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento da sua prática pedagógica e na vinculação entre as áreas do conhecimento e o trabalho de sala de aula. Esta ajuda destacada, não significa que o docente não seja habilidoso para pensar, planejar e executar o seu próprio trabalho, ao contrário, o professor tem o conhecimento científico de sua própria disciplina. O curso de Pedagogia através das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo, do processo de conhecimento, da linguagem, da didática, possibilita níveis de

aprofundamento teórico que o currículo de uma Licenciatura não comporta.

Neste sentido, o pedagogo escolar ou pedagogo especialista, poderá auxiliar o docente para além da sua disciplina específica, na resolução das questões pertinentes à educação de uma forma geral:

O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 62-63).

Libâneo (2010) afirma que a administração e a supervisão escolar contêm peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas, que um curso de licenciatura comum não comporta, e no Curso de Pedagogia, ao contrário, busca-se aprofundar em todas as questões que envolvem o universo educacional. Libâneo (2010) afirma também que o pedagogo apresenta habilidades teóricas para coordenar o plano pedagógico e os planos de ensino, para definir as composições de turma, presidir as reuniões de estudo, os conselhos de classe, entre outras atividades correlatas à gestão do processo pedagógico escolar.

Franco (2003) acredita que o pedagogo é o mediador dentro da instituição, na busca de uma prática educativa emancipatória. Para a autora, o pedagogo é o profissional capaz “de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos.” (FRANCO, 2003, p. 110).

O pedagogo escolar ao exercer o seu papel de articulador, formador e transformador da realidade social da escola, torna-se o profissional mediador entre currículo e o conhecimento, entre os professores e as necessidades de formação continuada, entre os alunos e as práticas pedagógicas, entre as questões da

contemporaneidade e ação do docente, entre outros. Placco e Souza (2008, p. 48), reforçam que a impossibilidade de mediação do pedagogo nos diversos processos que se desencadeiam dentro da escola resulta, muitas vezes, na falta de avanço no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, o pedagogo escolar ou pedagogo unitário, deve exercer o seu papel de mediador, articulador, formador e transformador dentro das unidades escolares, tendo em vista melhorar a qualidade de ensino ofertado para a população. Para isso é imprescindível que a formação deste profissional aconteça de forma crítica e instigadora, e que constantemente participe de formações e de grupos de estudos, e que assuma o seu papel de pesquisador da sua própria prática, para ampliar os seus conhecimentos relacionados à educação.

CONCEITUANDO A TERMINOLOGIA “DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”

Segundo André (2010), alguns autores como Nóvoa (2008), Imbermón (2009) e Marcelo Garcia (2009), vêm centrando as suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional, substituindo as terminologias referentes aos processos da formação inicial e continuada. Marcelo Garcia (2009) discute a questão do *desenvolvimento profissional*, afirmando que essa terminologia “tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e contínua dos professores”. (MARCELO GARCIA, p. 9, 2009).

Dario Fiorentini (2013), ao discutir o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD), destaca que esta terminologia surgiu para diferenciar o processo tradicional e não contínuo da formação profissional. Segundo o autor:

O termo ‘forma-ação’ profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou alguém. Essa ação de formar -, sobretudo na formação inicial – tende a ser um movimento de ‘fora para dentro’. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade,

para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo ‘formação’ tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos. (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 13).

O desenvolvimento profissional se remete ao movimento ou processo de transformação dos sujeitos “de dentro para fora”. Deste modo, Fiorentini e seus colaboradores (2013) destacam que o termo *desenvolvimento profissional*, tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito dentro de um campo específico, um processo “de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (FIORENTINI, CRECCI, p. 13, 2013).

Fiorentini (2008) concebe o desenvolvimento profissional docente “como um processo contínuo que tem início antes de ingressar na licenciatura, estende-se ao longo de sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”. (FIORENTINI, 2008, p. 45). Neste sentido, acredita-se que os pedagogos escolares, sujeitos desta pesquisa, aprendem e se desenvolvem profissionalmente durante a participação de diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovam a formação e a melhoria da prática docente.

Segundo Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma ação contínua de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. O autor acredita que esta terminologia vem sofrendo algumas alterações ao longo dos anos, motivada pela evolução da compreensão de como acontece e se produzem os processos de aprender e ensinar.

Marcelo Garcia (2009), entende o desenvolvimento profissional docente como:

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas se deve contextualizar no local de trabalho docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, p. 10, 2009).

O desenvolvimento profissional nas profissões educacionais escolares, demandam um processo observado na formação contínua

dos professores, e integra diferentes tipos de oportunidades e experiências vivenciadas por eles, de forma a promover o seu crescimento e o seu desenvolvimento profissional. O autor conceitua desenvolvimento profissional como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”. (MARCELO GARCIA, p. 11, 2009). Assim, à medida que os professores pedagogos atuam na organização e gestão escolar, vão adquirindo experiências e entendimento do seu trabalho, ao desenvolver domínios profissionais nessas perspectivas.

Marcelo Garcia (1999) baseado na revisão de autores como Sparks e Loucks-Horsley (1990), descreve cinco tipos de modelos de desenvolvimento profissional, são eles: Desenvolvimento profissional autônomo, Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro, Desenvolvimento profissional através de cursos de formação e Desenvolvimento profissional através da investigação.

O Desenvolvimento profissional autônomo é descrito por Marcelo Garcia (1999) como uma modalidade mais simples onde os profissionais da educação decidem aprender por si mesmos “aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 150). Muitas vezes os professores pedagogos entendem que os cursos ofertados pela mantenedora não respondem as suas necessidades formativas, seja pela qualidade ou pela ausência de ofertas de formação e, vão de uma forma autônoma, atrás de novos conhecimentos.

Marcelo Garcia (1999) afirma que os profissionais da educação são sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem e que podem selecionar as suas atividades de formação. Nessa modalidade de desenvolvimento profissional é possível a criação de um plano de personalizado de formação, atendendo as necessidades dos professores pedagogos ou mesmo aumentar a comunicação entre os pedagogos de diferentes escolas, permitindo a socialização de práticas cotidianas. O importante seria, segundo Marcelo Garcia (1999) gerar iniciativas que possibilitem a troca de experiência entre

profissionais, rompendo com o isolamento e implicando em projetos de aperfeiçoamento permanentes.

O Desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão, compõem uma modalidade que consiste em desenvolver nos professores ou pedagogos competências metacognitivas “que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática” (MARCELO, 1999, p. 153). Nesse sentido é importante investir em estratégias formativas que potencializem a reflexão do pedagogo escolar e a sua autoconsciência pessoal e profissional. Marcelo Garcia (1999) afirma que é importante que os profissionais da educação compartilhem as suas experiências e reflitam sobre elas afim de construir conhecimentos sobre a sua atuação. Assim é importante que os professores pedagogos compartilhem entre si vivências e experiências do seu cotidiano, discutam, dialoguem e reflitam sobre a sua profissão, compartilhando angústias e estratégias de trabalho. Para isso é possível redigir e analisar casos reais, analisar biografias profissionais, escutar histórias dos pedagogos para estruturar atividades de formação, verificar as concepções, crenças e construções pessoais dos profissionais, supervisionar a prática do colega de profissão, enfim, insistir em estratégias que gerem reflexão e trabalho colaborativo entre os pedagogos.

O Desenvolvimento profissional através do desenvolvimento e inovação curricular e a formação no centro implica, segundo Marcelo Garcia (1999), em envolver o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto ou inovação educativa, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e aumentar os níveis de colaboração e autonomia da escola para resolver os seus próprios problemas. Quando os pedagogos se envolvem na implementação de uma inovação ou lideram tal ação, ocorrem algumas mudanças significativas em sua prática e o desenvolvimento profissional acontece concomitantemente a esse processo. Já em relação a formação centrada na escola, Marcelo Garcia (1999) compreende como todas as estratégias utilizadas nos programas de formação que visam responder as necessidades definidas pela escola e que melhoram a qualidade de ensino. Nessa direção, a escola é vista como

o núcleo primeiro de formação permanentemente de pedagogos e professores, capaz de responder as necessidades apresentadas pela análise da prática dos profissionais da educação.

O **Desenvolvimento profissional através de cursos de formação**, segundo Marcelo Garcia (1999), é o modelo de formação com maior tradição e reconhecimento e, durante muito tempo, os cursos foram sinônimos de formação dos profissionais da educação. Marcelo Garcia (1999) afirma que os cursos têm características muito bem definidas:

Em primeiro lugar, a presença de um professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, o qual determina o conteúdo assim como o plano de atividades do curso. Normalmente, as sessões desenvolvem-se com uma grande clareza de objetivos ou de resultados de aprendizagem, que incluem, normalmente, aquisição de conhecimentos e competências. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 178).

E, por fim, no **Desenvolvimento profissional através da investigação** o profissional da educação é concebido como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade e, segundo Marcelo Garcia (1999), pode identificar e diagnosticar problemas de sua própria prática. Nessa direção o pedagogo precisa problematizar a sua prática, conduzindo o seu próprio processo de investigação. Segundo Marcelo Garcia (1999), a investigação-ação surge com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento do profissional, através do aprofundamento de sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho com alunos, professores, pais, etc., como, também, das pressões e limitações das estruturas sociais que influenciam em sua atividade profissional. Marcelo Garcia (1999) afirma que a investigação-ação procura desenvolver um profissional “autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 186).

Sendo assim, é possível perceber que há várias formas de instigar o desenvolvimento profissional dos pedagogos, fugindo de modelos excessivamente teóricos e expositivos, que se distanciam da

realidade das escolas e não promovem a reflexão dos participantes. Para elevar o conhecimento profissional dos pedagogos é preciso enxergá-los como agentes de mudança, que devem ser ouvidos e estimulados a crescer cada vez mais. As formações centralizadas, que não dão voz ao pedagogo e as necessidades da escola precisam ser reconsideradas e adequadas de modo a promover o seu desenvolvimento profissional.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR PEDAGOGO A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Imbernón (2000) ressalta que não podemos falar de formação continuada e nem propor alternativas “sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza.” (IMBERNÓN, 2000, p. 9). Segundo Imbernón (2000), também, não é possível separar a formação do contexto de trabalho, pois nem sempre o discurso adotado na formação se aplica a todos os lugares e profissionais.

A formação continuada ou em serviço, precisa propiciar uma reflexão dos sujeitos sobre sua atuação prática, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente o seu trabalho. A orientação para esse processo de autorreflexão profissional, exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática “[...] pressupostos ideológicos e comportamentais [...]”. (IMBERNÓN, 2002, p. 48-49)

A formação é um assunto complexo sobre o qual existe pouco consenso, quanto às teorias e às dimensões mais relevantes de sua análise. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 14), a formação se configura “como uma prática social complexa carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas”. A formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino, treino, etc., pois envolve, uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global.

Marcelo Garcia (1999) afirma que durante muito tempo, os cursos foram sinônimo de formação de professores e normalmente têm características muito definidas. Os cursos de formação, segundo o autor, contam com um professor/formador que é especialista no assunto e determina o conteúdo e as atividades que serão ministradas. Normalmente são desenvolvidos com grupos numerosos de professores e são realizados fora da escola.

Nesse modelo, há vantagens e desvantagens como observa-se no quadro abaixo:

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens dos cursos de formação

CURSOS DE FOMAÇÃO	
VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação de conhecimentos. - Oportuniza, muitas vezes, a reflexão sobre a prática, - Pode-se escolher o curso que se deseja fazer, - Podem gerar qualificação e certificação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caráter excessivamente teórico, - As temáticas são determinadas pelos organizadores, - Não reflete as necessidades específicas da escola em que o participante atua, - Ignora, muitas vezes, o conhecimento prévio do participante,

FONTE: Marcelo Garcia (1999). Org.: A autora (2020).

Para que os processos formativos contribuam para o desenvolvimento profissional dos professores pedagogos é importante ir além do modelo tradicional focado quase que exclusivamente na transmissão verbal de informações, favorecendo o diálogo, a reflexão, o estudo em grupo, a ponte entre teoria e prática, etc., dando voz e vez as necessidades de aprendizagem dos participantes.

Marcelo Garcia (1999) afirma que os cursos de formação considerados mais eficazes contam com a opinião dos professores " ao se planificar o curso, por se centrar nas necessidades destes, aceitar uma certa flexibilidade que permita mudanças no processo, que inclua a possibilidade de aplicações nas aulas e posteriores

sessões do curso, assim como proporcionar assessoria". (MARCELO GARCIA, 1999, p. 181).

Com base em Marcelo Garcia (1999), listamos alguns elementos que contribuem para o aumento do conhecimento e competência profissional e podem ser aplicados em cursos de formação.

Quadro 2 - Elementos que contribuem para o aumento do conhecimento e competência profissional

ELEMENTOS
<ul style="list-style-type: none">- Teoria exemplificada através de casos práticos,- Simulações, seguindo os princípios e normas da aplicação da teoria,- Gravação de práticas para a observação e auto-observação,- Formação reflexiva através da planificação no microgrupo,- Textos que facilitem a leitura individual e a reflexão,- Exemplos ou descrições escritas de casos para estudo em grupo,- Imagens/projeções que apoiem a explicação estruturada através de mapas, pirâmides, fluxogramas, etc.- Considerar a opinião dos participantes ao planificar o curso, centrando nas necessidades destes,- Flexibilização da temática que permita mudanças no processo.

FONTE: Elaborado com dados de Marcelo Garcia (1999).

Assim, observa-se que encontros formativos mais flexíveis, que consideram a opinião dos cursistas, dinâmicos, reflexivos, que proporcionam discussões e estudos em grupos, contribuem para o aumento do conhecimento e competência profissional dos participantes.

ANÁLISE DOS ENCONTROS FORMATIVOS OFERTADOS AOS PROFESSORES PEDAGOGOS COM VISTA AO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Durante os anos de 2019 e início de 2020 foi realizada a observação participante dos cursos de formação continuada destinados aos professores pedagogos do estado do Paraná, mas especificamente, do Núcleo da Área Metropolitana Norte que atende o Município de Almirante Tamandaré. Observou-se nove encontros formativos destinados a essa categoria profissional. Os cursos direcionados aos professores pedagogos, foram divulgados via e-mail institucional da escola e, muitos deles, eram caracterizados como convocação.

No quadro abaixo é possível observar algumas características gerais dos encontros formativos para os professores pedagogos das escolas estaduais do Paraná e sua periodicidade:

Quadro 3 – Características dos encontros formativos

ANO	DATA	TIPO	CARGA-HORÁRIA	Nº DE PARTICIPANTES	QUEM MINISTROU?
2019	07/02	Encontro formativo	8 horas	200 a 300	Técnicos pedagógicos do NRE
	02/05	Encontro formativo	4 horas	50	
	07/06	Curso 20 horas 1º Encontro	4 horas	50	
	24/07	Curso 20 horas 2º Encontro	4 horas	30	
	09/09	Curso 20 horas 3º Encontro	4 horas	40	
	18/10	Curso 20 horas 4º Encontro	4 horas	140	
	22/11	Curso 20 horas 5º Encontro	4 horas	100	

2020	30/01	Encontro formativo	4 horas	100	Técnicos pedagógicos do NRE
	10/03	Curso 44 horas 1ª Etapa	4 horas	40	

FONTE: Dados organizados pela autora a partir das observações (2020).

No decorrer do ano de 2019, os professores pedagogos participaram de 7 encontros formativos. Já no ano de 2020, devido a pandemia do Covid-19, ocorreram menos encontros formativos presenciais, observando-se apenas dois até o mês de abril. Sabe-se que a formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores, pois é através do diálogo com os pares, discussões, estudos, etc., que as trocas acontecem, ampliando o repertório intelectual dos participantes.

Os técnicos pedagógicos do Núcleo, responsáveis pela condução dos encontros formativos (formadores), apresentam formação inicial em diversas disciplinas da área comum curricular, sendo que há técnicos graduados em Educação Física, Língua Portuguesa, Pedagogia, Física, Biologia, entre outros. Seria de suma importância que os professores formadores tivessem formação inicial em Pedagogia, com o intuito de aprofundar os debates para contemplar com maior propriedade as necessidades e interesses dos professores pedagogos.

Marcelo Garcia (1999) afirma que os cursos contam, normalmente, com um professor/formador que é especialista no assunto e determina o conteúdo e as atividades que serão ministradas. Nos encontros regionalizados dos pedagogos e diretores, percebe-se que os formadores são técnicos dos Núcleos e que reproduzem uma pauta organizada antecipadamente pela SEED-PR, que define as temáticas e os encaminhamentos metodológicos dos cursos.

Em relação aos temas discutidos nos encontros formativos, foram abordados os seguintes assuntos:

Quadro 4 – Temas dos encontros formativos

TEMAS ABORDADOS
Apresentação do Material da Semana de Estudo e Planejamento
Repases de avisos
Gestão de Sala de aula
Planejamento
Tecnologia e Inovação
Liderança
Revisão do Resultado final
Hora-atividade concentrada
IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)
Resultados da Prova Paraná
Atribuições da Equipe Gestora
Conselho de Classe
Programa Presente na Escola
A importância da Aprendizagem
As 10 competências da BNCC
Plano de Ação
Observação em sala de aula
Processo de acompanhamento pedagógico para o SAEB
Programa Se Liga! (Recuperação dos estudos)
Prova Paraná Mais (SAEP)
Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP)
Plano de Nivelamento

Fonte: Dados organizados pela autora a partir das observações (2020).

Observa-se que muitos dos temas abordados são voltados a análise de resultados de avaliações em larga escala como, IDEB, Prova Paraná, SAEB, SAEP, entre outros. Sabe-se que as avaliações em larga escala são subsídios importantes para a elaboração de políticas públicas voltadas a educação, porém deve-se cuidar para que elas não sirvam como ranqueamento de escolas e também não sejam generalizadas, visto que as escolas são diferentes e apresentam especificidades que uma prova padronizada não consegue medir.

O trabalho pedagógico focado em avaliações em larga escala, afeta a atuação de um professor pedagogo comprometido com a emancipação social do sujeito, que enxerga muito além dos resultados, mas respeita a diversidade e o tempo de aprender de cada

indivíduo. Uma outra preocupação apresentada, foi com a quantidade de avaliações que os alunos foram submetidos em 2019. Em um período de um ano, os estudantes paranaenses participaram de 3 edições da Provas Paraná, da Prova Paraná Mais (SAEP) e do famoso SAEB, totalizando cinco avaliações externas.

Pode-se observar, também, em alguns encontros formativos, a presença de terminologias com uma conotação mais mercadológica como, por exemplo: gestão e observação de sala de aula, liderança, plano de nivelamento, entre outros. Tais temáticas trazem um cunho de empresa não contemplando, muitas vezes, a complexidade do ambiente escolar.

Marcelo Garcia (1999) afirma que os cursos de formação considerados mais eficazes para o aumento do conhecimento e competência profissional dos participantes, contam com a opinião dos cursistas ao planificar o curso, na escolha das temáticas, etc., e também apresentam uma certa flexibilização que permita mudanças no processo. Os encontros formativos observados, apresentaram uma estrutura temática fixa e generalista, desenvolvida por técnicos da SEED-PR e aplicada de uma forma similar para todos os pedagogos e gestores das escolas estaduais do Paraná.

Alguns cursos, também, apresentaram temáticas interessantes, voltadas a realidade escolar e as especificidades do trabalho dos professores pedagogos no interior da escola pública como, por exemplo: planejamento, hora-atividade concentrada, atribuições da equipe gestora, Conselho de Classe, Plano e Ação e Currículo. Tais temáticas foram elogiadas pelos professores pedagogos, conforme os depoimentos abaixo:

Eu gostei do curso! O tema foi bem pertinente e a discussão foi bem voltada ao chão da escola, então eu saí satisfeita da desse momento de Formação. Achei que a troca de experiências sobre o Conselho de Classe foi bem interessante e eu vou levar algumas sugestões para minha prática lá na escola. (Encontro formativo 3, Pedagoga V).

Eu gostei da discussão sobre as atribuições do diretor e do pedagogo. Quem sabe o diretor

começa a facilitar o nosso lado (do pedagogo). Não tá fácil, nós estamos sobrecarregados de trabalho e tem muita gente na escola sem fazer muitas coisas, então talvez essa discussão abra a cabeça do diretor para que ele delegue algumas das nossas rotinas diárias para outros profissionais da escola. (Encontro formativo 2, Pedagoga X)

A preocupação com a quantidade de atribuições do/a professor/a pedagogo/a no interior das escolas, foi uma queixa dos/as participantes bastante presente nos encontros formativos. As péssimas condições de trabalho, as atividades burocráticas e a realidade escolar foram apontadas como empecilhos para a realização do trabalho pedagógico do professor pedagogo. Muitas vezes encontram-se resolvendo situações contingentes do cotidiano, ou preenchendo fichas e tabelas, conforme orientações da mantenedora.

Em relação às formas de encaminhamento ou estratégias metodológicas dos nove encontros formativos observados, obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 5 – Estratégias metodológicas dos encontros formativos

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	NÚMERO DO ENCONTRO FORMATIVO
Leitura de Mensagem	1
Fala expositiva	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Repasses informativos	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Oficinas expositivas	1 5 6
Atividades em grupo	2 3 4 5 6 8 9
Apresentação dos grupos	2 3 4 5 6 8 9
Troca de experiências	3
Apresentação de Vídeos	4 5 7
Contribuições teóricas	5 6 7 9
Dinâmicas	6 7
Apresentação de dados estatísticos	1 3 4 5 6 8
Jogo tecnológico	7

Fonte: Dados organizados pela autora a partir das observações (2020).

Observa-se, em todos os encontros formativos, a presença de falas expositivas e repasses de avisos. Devido as formações serem destinadas, concomitantemente, a diretores e professores pedagogos, a equipe do núcleo aproveitou desses espaços para repassar informações e comunicados as escolas. Marcelo Garcia (1999) afirma que é possível aprender com falas expositivas nos processos formativos, desde que sejam acompanhadas por textos, vídeos, exemplos práticos, descrições de casos, imagens, fluxogramas, etc., partindo “do pressuposto que a aprendizagem receptiva não tem que ser memorística”. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 180).

Observou-se, também, que a grande maioria dos encontros formativos contou com atividades em pequenos grupos e apresentações das discussões para todo o coletivo presente. Essas atividades de debate com os pares, de reflexão e de trocas de experiências foram bastante elogiadas pelos professores pedagogos e consideradas como válidas e enriquecedoras para a prática profissional.

Os cursos também contaram, em grande proporção, com apresentação de dados estatísticos e discussão sobre os dados das escolas. Os professores pedagogos tiveram acesso aos dados de aprovação/reprovação/evasão das escolas do Núcleo da área Metropolitana Norte e aos índices de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB e do SAEP sendo, muitas vezes, o elemento disparador dos grupos de discussões. Também se observou, em menor proporção, explanação teórica, apresentação de vídeos, dinâmicas, jogos, mensagens, entre outros. Em relação aos aspectos das formações continuadas que contribuem para o seu desenvolvimento profissional, os professores pedagogos indicaram as seguintes situações:

- Assuntos que possam acrescentar conhecimentos à prática profissional,
- Fundamentação e embasamento teórico;
- Trocas de experiências;
- Discussões sobre a prática do professor pedagogo;

- Sugestões de novos encaminhamentos metodológicos: inovação;
- Situações que provoquem discussão, reflexão e análises dos processos da escolarização.

A partir das entrevistas, observou-se que os professores pedagogos do estado do Paraná preferem participar de encontros formativos que ampliem o seu repertório intelectual, que acrescentem conhecimentos à sua prática profissional e que promovam reflexões e análises, dando voz e vez para que possam falar de aspectos e temas em discussão, com a participação dos profissionais presentes.

Marcelo Garcia (1999) aponta as vantagens do modelo de desenvolvimento profissional baseado em cursos, considerando que contribuem com a ampliação de conhecimentos e que podem melhorar a atuação profissional, ao proporcionar a oportunidade de refletir sobre a prática profissional. O processo de desenvolvimento profissional, em suas várias formas, pode ser realizado periodicamente, oportunizando ao profissional a escolha do assunto para a formação, possibilitando posteriores qualificações.

Nos cursos ofertados pela mantenedora, com relação aos aspectos debatidos, que não contribuem para com a atuação profissional dos professores pedagogos, os participantes da pesquisa apontaram as seguintes situações:

- Assuntos que fogem das especificidades da formação do pedagogo e não trazem ferramentas para colaborar com o nosso trabalho.
- Quando o objetivo da formação é apenas supervisionar o trabalho das escolas;
- Curso realizado no intuito de levar novas atribuições para os pedagogos;
- Formação utilizada como momento de repasses, de cobrança e de datas de entrega.
- Distância do que se é falado na formação com a realidade das escolas;

- Foco maior na política dos resultados, nas avaliações, na Prova Paraná, no SAEB, em resultados de aprovação, dados estatísticos, etc.
- Reprodução do discurso do governo e da sua concepção de educação;
- Assuntos repetitivos;
- Condução que leva à falta de sugestões para a solução de problemáticas;
- Falta de trocas de experiências;
- Falta de fundamentação e embasamento teórico.

Observou-se que os professores pedagogos do estado do Paraná que atuam nas escolas de Almirante Tamandaré, queixam-se de formações continuadas que não contribuem com o seu trabalho no interior das escolas. Referem-se à distância da prática do professor pedagogo, e não ampliam o seu repertório intelectual, não favorecem o debate e as trocas de experiência ou mesmo quando focalizam na política de resultados e na apresentação de dados estatísticos que não contribuem com a sua formação e desenvolvimento profissional.

Segundo Marcelo Garcia (1999) há inconvenientes em relação ao modelo de desenvolvimento profissional, baseado em cursos, que são demasiadamente teóricos, com temas determinados pelos organizadores, e que podem não refletir as necessidades da escola, ou não ter aplicações práticas, ignorando-se as necessidades e interesses da atuação profissional. Para o autor, essas críticas referem-se ao fato de que muitos cursos de formação continuada proporcionam, de forma quase que exclusiva, a transmissão verbal de temáticas verticalizadas, escolhidas pelos organizadores. Essas formas que se repetem, não permitem que os profissionais possam ter voz e argumentações no processo de formação, desconsiderando muitas vezes, o seu conhecimento e experiências acumuladas em suas trajetórias.

Em relação à avaliação dos cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora, os professores pedagogos entrevistados, ressaltaram como negativa a grande ênfase de vários encontros formativos, quanto a reforçamento dos dados estatísticos apresentados pelas escolas e das avaliações em larga escala. Pode-se

dizer que os professores pedagogos percebem de forma clara, as questões impostas à escola e seus profissionais. A crítica que fazem à constante imposição de processos de avaliação como a Prova Brasil, refere-se a uma posição de domínio sobre o processo de ensino e aprendizagem, que caracteriza o trabalho didático pedagógico escolar. Esta não é uma crítica infundada, mas tem sido feita no sentido de resgatar o trabalho de mediação dos professores para as aprendizagens dos estudantes, que não pode ter como ponto de partida e de chegada, somente a profusão de avaliações, que fogem dos objetivos de cada nível e etapa da aprendizagem no processo curricular.

Da mesma forma, torna-se flagrante o procedimento de observação das aulas dos professores pelos/as pedagogos/as, como forma de acompanhar o trabalho pedagógico que se distancia das posições democráticas defendidas nas últimas décadas. O acompanhamento do trabalho pedagógico pode ser feito a partir de pesquisa colaborativa entre os docentes, como indica Fiorentini (2008), que propõe promover trocas e análises dos problemas detectados pelos professores e pedagogos no processo pedagógico a partir de temas similares de pesquisa.

Acredita-se, a partir de Marcelo Garcia (1999), que os encontros formativos disponibilizados pela SEED-PR deveriam contar, em maior proporcionalidade, com alguns elementos que contribuem para a ampliação do conhecimento e competência profissional dos trabalhadores em educação, são eles: teoria exemplificada através de casos práticos, simulações, seguindo os princípios e normas da aplicação da teoria, gravação de práticas para a observação e auto-observação, formação reflexiva através da planificação no microgrupo, textos que facilitem a leitura individual e a reflexão, exemplos ou descrições escritas de casos para estudo em grupo, imagens/projeções que apoiem a explicação estruturada através de mapas, pirâmides, fluxogramas, etc., considerar a opinião dos participantes ao planificar o curso, centrando nas necessidades destes e flexibilização da temática que permita mudanças no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, buscou-se analisar as atividades de formação continuada ofertadas aos professores pedagogos das escolas estaduais localizadas no município de Almirante Tamandaré, para identificar de que forma elas contribuem para a sua atuação e desenvolvimento profissional na escola básica.

Sabe-se que os processos de formação continuada e as trajetórias vivenciadas pelos professores pedagogos, passam a ter relevância a partir das necessidades de sua atuação. As percepções dos professores pedagogos em relação às formações ofertadas pela mantenedora, foram bastante diversas e trouxeram elementos importantes a serem considerados, em relação às suas necessidades formativas.

Para os professores pedagogos, os cursos de formação continuada devem levar ao diálogo e à reflexão sobre a prática pedagógica. Neste caso precisariam ser descentralizados, interessantes e que estimulem a participação. Foram sugeridos cursos que promovam a formação por grupos de estudos, para aprofundamento de temáticas necessárias a serem discutidas em torno de temas do tempo presente. Indicou-se ainda que as formações nas escolas, sejam feitas com condições dignas de trabalho, para que os professores pedagogos possam se desenvolver profissionalmente.

Em relação aos aspectos da formação continuada que contribui para o seu desenvolvimento profissional, os professores pedagogos do estado do Paraná preferem participar de encontros formativos que ampliem o seu repertório intelectual, que acrescentem conhecimentos à sua prática profissional e que promovam reflexões e análises, dando voz aos que precisam expressar ou falar de suas iniciativas e temas em discussão, com a participação dos profissionais presentes. Sugeriram encontros formativos que contem com trocas de experiências; embasamento teórico e discussões sobre a prática do professor pedagogo, bem como encaminhamentos metodológicos inovadores, em situações que promovam reflexões e análises necessárias aos processos da escolarização.

O desenvolvimento profissional integra a diferentes tipos de oportunidades e experiências vivenciadas pelos professores pedagogos, de forma a promover o seu crescimento e o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, este processo vai se construindo, à medida que os trabalhadores da educação adquirem experiência, sabedoria e consciência profissional.

O pedagogo escolar, ao atuar na organização do trabalho pedagógico no âmbito das instituições de ensino, vivencia várias situações de aprendizagem profissional de sua área, em seu cotidiano de trabalho. Este tem sido um movimento de criação, estudo, troca de ideias com os seus pares, participação de processos formativos, discussões, entre outros. Nos cursos, é importante que os professores pedagogos participem de momentos de retomadas das teorizações, considerando as situações da prática cotidiana. Estas interlocuções a partir da realidade, geram oportunidade de desenvolvimento profissional e de crescimento intelectual, e conseqüentemente colaboram com o aprimoramento da atuação do professor pedagogo.

Desta forma, torna-se necessário que a SEED-PR veja o professor pedagogo como intelectual transformador da sua prática, promovendo a escuta a esses profissionais, aos quais se delega as grandes responsabilidades da escola básica, levando em consideração as suas necessidades profissionais específicas, e investindo em estudos, grupos de pesquisa e redes de comunicação profissional, a partir de interesses e necessidades locais e contextuais, que levam ao incentivo e investimento em estudo e na pesquisa.

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.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70. 1979.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da**

República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

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

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

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade de Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

PARANÁ. **Lei Complementar n. 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>. Acesso em: 14 fev. 2017.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 25-36.

Recebido em: *Agosto/2022*.

Aprovado em: *Outubro/2022*

ENTREVISTA

Entrevista com a Professora Dra. Márcia de Souza Hobold:

“Formação continuada de professores da educação básica: investimento no processo de emancipação humana.”

Joana Paulin Romanowski¹
Maria Helena Damião²
Ilma Vieira do Nascimento³

RESUMO

A entrevista desse dossiê, que focaliza a “Formação continuada de professores da educação básica: investimento no processo de emancipação humana”, foi concedida pela professora doutora Márcia de Souza Hobold às organizadoras do dossiê Joana Paulin Romanowski (UNINTER, Brasil), Maria Helena Damião (FPCE-UC. Portugal) e Ilma Vieira do Nascimento (UFMA, Brasil) e realizada por Joana Paulin Romanowski. O dossiê focaliza a formação continuada por princípios de emancipação do trabalho do professor, no

¹ Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (PPGENT-UNINTER). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa - Dimensões e Processos. Editora da Revista Intersaberes- UNINTER. Membro do Comitê Editorial da Revista Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores. Bolsista Produtividade CNPQ. Participa da Rede de Pesquisadores em Formação de Professores RIPEFOR como membro fundador; Red de Inducion a la Docência. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7043-5534>. E-mail: joana.romanowski@gmail.com

² Doutora em Ciências da Educação. Professora de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS 20). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-4074>. E-mail: hdamiao@fpce.uc.pt

³ Doutora em Educação pela USP (Universidade de São Paulo). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE): mestrado acadêmico e doutorado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); mestrado profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9764-9695>. E-mail: ilmavieira13@gmail.com

acolhimento da reflexão crítica para promover a profissionalização dos professores. Márcia de Souza Hobold é formada em Pedagogia e Psicologia, fez especialização em Psicopedagogia, tem mestrado e doutorado em Educação, e estágio de pós-doutoramento na PUCSP. É professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na disciplina de Didática nos cursos de licenciatura e na disciplina de Formação de Professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Foi professora da educação básica por dezenove anos, lecionando desde os anos iniciais do ensino fundamental até a atuação na coordenação pedagógica do ensino médio. É bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq – bolsa PQ. Tem uma atuação em pesquisa no campo de formação de professores, com participação em associações (ANPEd, ANFOPE, RIPEFOR) e grupos de pesquisa marcada por colaboração e voluntariado na coordenação e comitês científicos.

Palavras-chave: história de vida; pesquisa em formação de professores; formação continuada.

Interview with Professor Márcia De Souza Hobold: “Continuing training of basic education teachers: investment in the process of human emancipation”

ABSTRACT

The interview in this dossier, which focuses on “Continuing training of basic education teachers: investment in the process of human emancipation”, was granted by professor Márcia de Souza Hobold to the organizers of the dossier Joana Paulin Romanowski (UNINTER, Brazil), Maria Helena Damião (FPCE-UC. Portugal) and Ilma Vieira do Nascimento (UFMA, Brazil) and performed by Joana Paulin Romanowski. The dossier focuses on continuing education based on principles of emancipation from the teacher's work, welcoming critical reflection to promote the professionalization of teachers. Márcia de Souza Hobold undergraduated in Pedagogy and Psychology, specialized in Psychopedagogy, has a master's and doctorate in Education, and a post-doctoral internship at PUCSP. She is a professor

at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in the discipline of Didactics in undergraduate courses and in the discipline of Teacher Education in the Master's and Doctorate Program in Education at UFSC. She was a basic education teacher for nineteen years, teaching from the early years of elementary school to acting in the pedagogical coordination of high school. She is a CNPq Research Productivity – PQ. She has a research role in the field of teacher education, with participation in associations (ANPEd, ANFOPE, RIPEFOR) and research groups marked by collaboration and volunteering in coordination and scientific committees.

Keywords: history of life; research in teacher education; continuing education.

Entrevista con la Profesora Márcia de Souza Hobold: “La formación continua de los profesores de educación básica: inversión en el proceso de emancipación humana”

RESUMEN

La entrevista de este dossier, que se centra en “La formación continua de los profesores de educación básica: inversión en el proceso de emancipación humana”, fue concedida por la profesora Márcia de Souza Hobold a los organizadores del dossier Joana Paulin Romanowski (UNINTER, Brasil), Maria Helena Damião (FPCE-UC, Portugal) e Ilma Vieira do Nascimento (UFMA, Brasil) e interpretada por Joana Paulin Romanowski. El dossier se enfoca en la formación continua basada en principios de emancipación del trabajo docente, acogiendo la reflexión crítica para promover la profesionalización de los docentes. Márcia de Souza Hobold es licenciada en Pedagogía y Psicología, con especialidad en Psicopedagogía, tiene maestría y doctorado en Educación y una pasantía posdoctoral en la PUCSP. Es profesora de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) en la disciplina de Didáctica en cursos de graduación y en la disciplina de Formación de Profesores en el Programa de Posgrado en Educación de la UFSC. Fue maestra de educación básica durante diecinueve años, enseñando desde los primeros años de la escuela primaria hasta

actuando en la coordinación pedagógica de la escuela secundaria. Es Becario de Productividad en Investigación del CNPq – Beca PQ. Tiene una actividad investigadora en el campo de la formación del profesorado, con participación en asociaciones (ANPEd, ANFOPE, RIPEFOR) y grupos de investigación marcada por la colaboración y el voluntariado en los comités de coordinación y científicos.

Palabras clave: historia de vida; investigación en formación del profesorado; formación continua.

Entrevistadora: Começamos agradecendo à Márcia por sua generosidade em estar conosco neste dossiê, participando desta entrevista. Assim, considerando que estamos conversando sobre formação, começamos pedindo que nos conte um pouco como foi a sua trajetória acadêmica e profissional, quais foram as motivações e quais foram as escolhas que você fez dentro desta área da formação?

Márcia Hobold: Gostaria de iniciar com um bom dia aos colegas que não estão aqui presentes, que talvez assistam à gravação. Quero agradecer imensamente esse convite, pois sinto-me honrada e espero corresponder às expectativas. Agradeço o convite por ter vindo da Joana, que é uma amiga muito especial, com a qual temos parceira de longo tempo aqui na região sul, também Brasil afora. Agradeço a Lélia, Ilma e Maria Helena. Vou procurar manter esse roteiro que vocês encaminharam e acompanhar um documento que organizei para as respostas. Pensei sobre as três perguntas, bem elaboradas, neste roteiro que nos leva a buscar um pouco questões para retomar essa temática na vida da gente, como é que ela vai aparecendo e surgindo. Em relação à minha trajetória acadêmica, para ficar de forma mais didática, separei nesses dois eixos temáticos: i) a trajetória acadêmica; e ii) a trajetória profissional. Contudo, apesar de ter separado essas duas trajetórias, fica claro que elas são muito misturadas, não é? Uma vai chamando a outra, o campo profissional

vai chamando o campo acadêmico, porque há necessidade. Eu já vou até dizer o porquê.

Como professora da educação básica, que fui tantos anos, trabalhando e sentindo essa necessidade. Então, penso que a trajetória acadêmica veio muito para atender esses meus anseios, esses meus questionamentos. Eu cursei o magistério, acho que deixarei bem claro, que foi uma opção minha, na época, cursar o magistério. Nunca tive muitas dúvidas sobre o que gostaria de ser quando crescesse, pois aos seis anos de idade já dizia para todo mundo que queria ser professora. É que tive na vida algumas referências. Sempre temos, não é, Joana? Referências que constituem a nossa identidade profissional. Nasci em 1971, em uma década que, como sabemos, era ditadura militar, e o papel da mulher era bem diferenciado. Não somente questões sobre a submissão da mulher e a dificuldade para atuar profissionalmente, mas de compreensão do papel da mulher na sociedade. Meus pais tinham pouca escolaridade. Ambos estudaram até a terceira série na época, e minha mãe permaneceu em casa, uma mulher realizava as atividades domésticas, fazendo o trabalho em casa, criando quatro filhos.

Eu tinha uma prima, por parte de minha mãe, que era professora da rede pública municipal de ensino de Joinville, na década entre as décadas de 1970 e 1980. Ela se separou. Imagina isso para aquela época. Era uma mulher emancipada, autônoma, e penso que quando ouvi a história dessa prima da minha mãe, tudo foi me cativando. Professora tinha um ótimo salário, não era dependente financeiramente e possuía autonomia. Hoje penso que essa prima interferiu muito em meu desejo de ser professora. É, no meu imaginário e sempre falava que queria ser uma professora. Quando fui escolarizada, aos sete anos, porque não participei de Jardim de infância ou mesmo de educação infantil, entrei no primeiro ano e já entrei assim, sabe, deslumbrada com a escola. Fui uma criança que atendia muito bem os códigos da escola, porque gostava da escola.

Tinha assim um papel fundamental e aquelas professoras, eram excelentes... Enfim, ia me encontrar com as professoras. Com a professora prima, e tudo mais. E tive uma trajetória muito interessante, lá no terceiro ano, também encontrei uma professora, professora Claudir, que era um primor! Porque Não vou esquecer jamais o nome dela. Foi minha professora no terceiro, no quarto ano, depois lá na quinta série. Na época se falava a série, não ano como agora. Também foi minha professora de língua portuguesa. Ela teve uma influência muito grande nas minhas escolhas. Uma professora que tinha um repertório cultural, com músicas, textos, poesias. Imaginem, foi minha professora na terceira, quarta e na quinta série em língua portuguesa. Esta professora teve uma influência grande para mim.

E, quando pude, alfabetizei minha irmã, que era três anos mais nova do que eu, nós brincávamos de escolinha. São relatos de como fui me encantando pela escola, pela docência. E tinha meu pai, que me incentivava muito nas questões escolares e, também, minha mãe. Meu pai organizou uma salinha de aula para mim, com um quadro verde pequeno, comprou giz, apagador, e eu dava aula para minha irmã mais nova, adorava dar aula. A entrada na docência, ocorreu quando terminei o primeiro ano do ensino médio em uma escola pública. Quero ressaltar que sempre estudei em escola pública. O ensino fundamental foi em uma escola municipal em Joinville; o primeiro ano do ensino médio foi uma escola pública estadual aqui em Joinville e no segundo ano comecei a cursar o magistério, feliz da vida e quando terminei o magistério, em seguida eu tinha uns 17 anos, ingressei no curso de Pedagogia. Não existe universidade pública na área de humanas até hoje em Joinville, fui realizar esse curso em uma instituição particular muito séria na cidade, mas eu pagava as mensalidades. Posso dizer que fui uma estudante trabalhadora, que cursei o ensino médio trabalhando. Porque trabalhava durante o dia e estudava à noite.

Ao longo de minha trajetória, vivi essa situação, mas cursando o magistério com muita alegria e depois o curso de Pedagogia. Aos 17 anos, na época, o magistério, seguido do curso na Faculdade, que era de três anos. A instituição chamava-se Associação Catarinense de Ensino, localizada em Joinville, com muitos professores que vinham de Curitiba, da UFPR, e ministravam aulas no curso. Assim, aos 20 anos, eu já estava formada como pedagoga. Depois fiz uma especialização, para continuar na trajetória acadêmica, fiz uma especialização em Psicopedagogia. Nessa especialização senti falta de alguns conhecimentos no curso de Pedagogia, pois em três anos não era possível abranger a gama de conhecimentos necessários. E três anos ainda com habilitação, porque concluí pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. De que conhecimentos senti falta? Conhecimentos relacionados ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, porque vale dizer, que, em seguida comecei a lecionar com 18 anos, e senti muita falta desses conhecimentos. Assim, eu volto para prestar um novo vestibular nesta faculdade. Fiz o curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia, porque eu achava que, como professora, já em sala de aula dos anos iniciais, precisava desses conhecimentos. Foi o curso de especialização que suscitou o desejo para o curso de Psicologia. E aí, o curso foi mais cinco anos. Quando termino esse curso, vou para o mestrado em Educação, na UNIVALI. E lá tive a felicidade de ter como orientadora a professora Luciane Maria Schlindwein, que é também uma companheira nossa na RIPEFOR e colega de departamento na UFSC. Luciane é pessoa que teve uma enorme influência na minha vida, porque quando chego no mestrado ela me insere no grupo de pesquisa que coordenava. Comecei neste grupo, que era de formação de professores, e a Luciane falando aquilo, reforçando o que eu já tinha ouvido na ACE pela professora Roselane Campos (minha professora no curso de graduação de Psicologia na disciplina de psicologia escolar), em que ela falava sobre a ANPEd, ANPEd Sul, mas foi a Luciane que me apresentou as associações de pesquisa e eventos correlacionados. Fui pela primeira vez para a ANPEd em 2002

e, no ano seguinte, para o ENDIPE. Depois que iniciei como associada da ANPED, em 2002, faz praticamente 20 anos que estou sistematicamente vinculada, sendo que nestas duas décadas nunca deixei de ir a nenhuma ANPEd. A ANPEd faz parte da minha vida. Eu sempre digo que a ANPEd nunca foi uma despesa para mim, mas sempre um investimento na minha formação acadêmico-científica.

Quando terminei o mestrado, na banca estava presente a professora Vera Placo, e ela fez a pergunta: você vai para o doutorado, né? E eu respondi: vou. Meu companheiro, meu marido estava lá, na sessão de defesa da dissertação, e ele se assustou, mas achou bem legal. Eu tinha certeza que continuaria minha trajetória de formação acadêmica. O mestrado terminou em setembro e já comecei a fazer o processo seletivo para o doutoramento e ingressei na PUC São Paulo, sendo recebida com acolhimento de meu projeto de pesquisa pela professora Marli André. Assim, ingresso na PUC São Paulo, em 2005. E na PUC SP comecei a participar de uma rede de pesquisa desde a entrada. Lá, o nome não era grupo de pesquisa, mas era Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento Profissional dos Professores, que inclusive, estava sendo criado justamente ali, neste ano, por Marli André, Bernadete Gatti, Vera Placco e Laurinda Ramalho, mas quem coordenava era Marli André e Vera Placco. Eu entro nesse Núcleo de Pesquisa em 2005 e participei até 2019, junto com a Marli, sendo que foi o último ano que ela coordenou esse grupo, em virtude de seu adoecimento. Terminei o meu doutoramento em 2008. Mesmo assim não deixava de ir uma vez por mês para São Paulo por conta própria, de ônibus ou de avião, para me encontrar com esse grupo, que foi muito contributivo para minha constituição identitária de pesquisadora, de me tornar professora universitária. Lembro com muita saudade dos nossos encontros, inclusive eu era a pessoa que organizava, enviava os e-mails, lembrava da agenda, postava os textos, ajudava a Marli. Marli dizia que fazíamos uma parceria, eu cuidava de toda essa parte da mídia, das comunicações, durante todos esses anos. Também fiz um pós-

doutoramento supervisionado pela Marli André na PUCSP, com bolsa do CNPq. Quero reforçar: no governo Lula, no governo do PT, nós tivemos boas possibilidades de bolsa, eu tive dois anos de bolsa para realizar minha pesquisa de pós-doutoramento. Enfim, essa é a minha trajetória de formação em pesquisa, uma formação inicial para a docência universitária.

Em relação à minha trajetória profissional, trabalhei durante cinco anos em empresas, no processo produtivo da tubos e conexões Tigre em Joinville, dos 14 aos 18 anos. Esse relato é meio inédito, porque tive um fato na família, muito complicado, perdi meu pai, praticamente com essa idade em que inicio a trabalhar. Tive que lutar pela vida, não é? Meu pai era o provedor da casa e minha mãe não trabalhava fora, e era aceitável na legislação que, aos 14 anos, se comesse a trabalhar. Então, minha carteira profissional foi assinada, assim que completo 14 anos. É nessa empresa que fiquei durante cinco anos. Saí da Tigre aos 18 anos para começar a trabalhar na docência, como professora substituta na rede estadual em escolas da periferia de Joinville. À época, não tinha concurso, isso era mais ou menos um ano de 1991, quando deixo a Tigre e não tinha, por exemplo, nenhuma oportunidade de concurso.

Quando trabalhava nessa escola estadual, conheci uma colega muito querida e ela trabalhava no estado e trabalhava na rede cenicista em Joinville, em rede particular comunitária. E ela falou: “Mas você tem que ir para a rede cenicista, você tem que trabalhar lá”. E eu fui para essa escola. Ela me indicou para a coordenadora. Fiz uma entrevista, a coordenadora gostou de mim e eu gostei muito da escola. Assim, começo a trabalhar na Escola Elias Moreira por seis anos, como professora dos anos iniciais. Desse modo, fui professora há muitos anos da terceira série na época, quarta série, essas foram as séries em que mais trabalhei. E, em seguida, fui convidada a trabalhar como orientadora educacional dentro de uma escola de educação profissional chamada Escola técnica Tupy, na época. Era uma escola

que ofertava o ensino médio, mas também a possibilidade para que os estudantes cursassem educação profissional e tecnológica. Nesse período eu cursava Psicologia.

Já no período em que estava no doutoramento, fui convidada a trabalhar no SENAI para fazer a implantação do ensino médio dessa instituição em Joinville, pela experiência acumulada que tinha, e atuei em toda a implantação da proposta em que o estudante tinha a possibilidade de cursar o ensino regular mais a educação profissional e tecnológica. Nessa instituição, permaneci por mais de seis anos. Em 2017, solicito minha demissão do SENAI e fico dedicada integralmente ao doutorado. No SENAI, tive flexibilidade para fazer o doutoramento em termos de viagem, de horários, repondo-os depois, mas realizar o doutoramento em tempo integral era meu desejo, era meu sonho, assim peço desligamento do SENAI, ainda que salário fosse muito significativo na época. Entrego-me de corpo e alma na PUCSP e novamente, sou muito grata à professora Marli André, que me chama e diz: "Nossa, você deixou um salário, né? Então, nós vamos tentar aqui na PUC pelo seu desempenho acadêmico, pelo seu compromisso, conseguir uma bolsa de estudos para você". Assim, me foi concedida uma bolsa da Capes. Não era muito, comparado ao meu salário, mas eu estava muito feliz. A bolsa me ajudou, porque tinha dedicação exclusiva e praticamente termino meu período de doutoramento, mais de um ano e meio estudando, participando de eventos, pesquisas, escrevendo a tese etc. Foi uma experiência muito significativa e penso que foi uma decisão acertada na minha vida. Contudo, nem bem estava terminando o meu doutoramento, a UNIVILLE, que é uma universidade comunitária da cidade de Joinville, fez contato para eu ingressar como professora. Trabalhei nove anos nessa universidade, como professora de estágio em Psicologia Escolar, no curso de Psicologia, na disciplina Psicologia escolar. Concomitante, também atuei com outras colegas, na elaboração, aprovação e implantação do mestrado acadêmico na instituição. Nós elaboramos um projeto junto com colegas,

conseguimos a aprovação e iniciamos o processo mestrado em Educação na UNIVILLE, o primeiro programa de mestrado em Educação na cidade. Aliás, ainda é o único de Joinville. Permaneci durante nove anos trabalhando na UNIVILLE. Em 2016, foi publicado um edital da UFSC, e ele chega às minhas mãos, para realizar um concurso para ser professora de Didática nos cursos de graduação.

Gostaria de registrar que todas as vezes que eu ia para ANPEd, desde 2002, para o ENDIPE, para EDUCERE, ANPED-Sul, são eventos em que sempre participei, eventos que fazem parte de minha trajetória, nos quais nunca deixei de participar, e neles tive muita curiosidade pela didática: Vera Candau estava lá, Libâneo, Pura e Joana, Selma, Ilma, dentre outros/as estavam lá, assim também tinha uma inserção, uma fascinação pela didática. E aí quando vem esse concurso, falei: Puxa, eu tenho que realizar. Comprei sempre tantos livros, li tantos livros, tenho tanta experiência em escola, na época eram praticamente 19 anos, 20 na educação básica, como professora de anos iniciais, professora de anos finais, coordenadora de ensino médio com uma equipe de 60 professores, chegamos a quase 1000 estudantes em Joinville. Com essa reflexão, decidi: eu vou fazer esse concurso. Prestei o concurso e fui aprovada em primeiro lugar. Foi tudo muito rápido. Deixei a UNIVILLE porque teria que ingressar na UFSC, e no dia 8 de março, Dia da Mulher, em 2017, tomo posse e assumo a UFSC. No dia anterior, fiz meu desligamento da UNIVILLE, tudo acertado, tudo casado, muito orquestrado o processo. A UNIVILLE foi muito gentil comigo, foi tudo muito tranquilo. Assim começo a trabalhar na UFSC. Nesse momento não há na instituição um grupo de pesquisa sobre formação de professores e práticas de ensino, porque colegas maravilhosas dessa área elas tinham se aposentado, como a professora Leda Scheibe, a professora Vera Bazzo. Com mais algumas colegas que estavam ingressando na instituição, criamos o grupo de estudos e pesquisas de formação de professores e práticas de ensino que começou a funcionar em 2018. Coordeno esse grupo desde a sua criação. Também só para frisar, desde 2002, como já pontuei,

participo da ANPED. Durante um tempo fiz parte do GT 20, da Psicologia da Educação, mas a partir de 2005, fui para o GT de formação, porque as minhas pesquisas, desde o mestrado, são todas nesse campo. Nesse GT da formação de professores fui bem acolhida. inclusive, na época era Joana, a coordenadora. Se eu não estou enganada, foi ela quem me acolheu nesse GT 8, que mora no meu coração. Os colegas que lá estão são um grupo coeso e acolhedor. Já fui coordenadora do GT 8 e vice- coordenadora. Todas essas experiências foram muito importantes para mim no sentido do meu desenvolvimento profissional. Nesse momento estou também como vice-presidente da Região Sul da ANFOPE, minha participação na ANFOPE é mais recente, ela começa em 2017, quando ingressei na UFSC, com Vera Bazzo e Leda Scheibe. Eu participava da ANFOPE, mas não era associada, até porque tinha muita dificuldade de conseguir fazer a minha associação. Era um processo diferente, consegui a partir de 2017. A ANFOPE é um movimento de que eu gosto demais, tenho uma participação devido à minha energia de luta e militância. Também é bem importante dizer que participo hoje como membro da RIPEFOR, a nossa rede de formação de professores e práticas de ensino e penso que, pelo menos desde 2006 que nós nos encontramos nesta rede. Em 2012, nós formalizamos um termo de cooperação entre os grupos de pesquisa e as instituições. A rede existia, realizando nossos encontros mais “informais”, não é? Digo informais, porque não tínhamos esse termo de cooperação constituído.

Os destaques sobre quais as motivações que me levaram para essa área de formação, penso que por ter trabalhado na educação básica por 20 anos como professora, sentia necessidade de ampliar aspectos para a minha formação, como disse no início dessa fala. Por isso, lia muitos autores importantes da didática, participava de momentos de formação continuada, sábado, domingo e à noite. É com aquela minha juventude. Eu queria aprender e estar em um grupo de estudo. No coletivo. Troca de saberes, troca com os professores. Sempre fui

uma professora que teve muita ânsia, sim, de ler, de estudar, de trocar, de escutar palestras, escutar as pessoas. O processo de formação sempre esteve presente para mim, pois quando me deparei como coordenadora e orientadora educacional, refleti como os professores precisam. A questão da formação continuada é uma temática central, foi entrando na minha vida dessa forma, pela minha trajetória, pelas minhas necessidades formativas, mas também ao perceber as necessidades formativas dos meus colegas professores nas escolas de educação profissional. Mais do que nunca, porque me deparei com muitos professores, engenheiros, professores de outras áreas que não tinham nenhum conhecimento pedagógico na sua formação de professor no ensino superior. E aí nós também preparávamos, por meio das suas solicitações temáticas que eram importantes. Vamos deixar claro isso, porque eu participei tanto no Colégio Cenecista quanto na Escola Técnica Tupy, hoje organizando formação continuada para os professores, de acordo com as solicitações, com as demandas desses professores. Assim, a formação continuada sempre esteve muito presente para mim. É o meu grande interesse, tanto pela formação inicial, obviamente, mas também pela formação continuada. Então, eu penso que na questão sobre a trajetória é isso, Joana, não sei se tem alguma questão.

Entrevistadora: Muito, bonita a sua trajetória e, de fato, tem um tempo longo. Desde que você está no doutorado com a professora, Marli André, nós estamos convivendo, e eu acompanho a sua trajetória. Antes disse que não sabia da sua história por inteiro, mas sabia um pedaço dela. Como disse, é uma história muito bonita, em que expressa a classe trabalhadora que busca o seu processo de formação sempre articulada à prática profissional. O trabalho com a prática acadêmica, com o processo de formação acadêmica. É essa perspectiva, de que ao mesmo tempo, penaliza o trabalhador, porque ele tem a sua jornada de trabalho e a jornada de formação, tudo se torna uma jornada intensa: trabalhando ao mesmo tempo com sua formação acadêmica e a prática profissional. Mas ela é muito

enriquecedora, no sentido de que você tem reflexões muito densas. A identidade para a pesquisa é marcada por essas perspectivas e tem também um viés, que é consolidado nessa prática, que lhe permite fazer essa relação, tão preciosa para nós nas discussões da área da educação e na área da formação de professores, ela é tensa e permanente, que é a relação teoria e prática. Por que está tão envolvido no processo? Você, desenvolve sua formação teórica, mas está ao mesmo tempo exercendo a prática, e isso consolida nessa perspectiva que você não vê uma disjunção entre a teoria e a prática, porque exatamente compreende essa perspectiva de interação. Porque tudo aquilo que você está vivendo na academia, acaba transportando para o seu trabalho e aquilo que você está vivendo no seu trabalho, transporta também para academia, não é? Isso torna essa relação muito densa e faz com que as pesquisas desenvolvidas contenham sempre essa lida. Elas têm essa relação: você não abre mão, nunca faz discussões teóricas, a teoria passa ser de fato uma análise densa nessa prática, pois a prática está presente nas discussões que se fazem quando estabelecemos as discussões teóricas. Você não consegue dissociar exatamente pela riqueza desse processo da vida. Acrescento que fico muito feliz de conhecê-la mais, porque estamos nessa parceria há muito tempo, não é Márcia? Trabalhando juntas. Para que a gente possa otimizar o tempo, vamos passar à segunda. Evidente que eu gostaria muito de entrar em mais detalhes e conversar mais, pois é muito intensa essa perspectiva pessoal, que embora nós tenhamos uma convivência longa, eu tinha sabido pouco da sua história pessoal. Agora posso dizer que a conheço mais.

Nessa perspectiva, é a segunda questão que nós estamos colocando e você já até respondeu, parte dela, não é? É, nessa sua experiência marcante, você poderia falar um pouco mais sobre as pesquisas que desenvolve, em formação continuada. Porque você falou da sua formação, da sua trajetória profissional, mas, no campo da pesquisa,

o que tem priorizado, desenvolvido em relação à formação continuada.

Márcia Hobold: Organizei um pouco essa questão - dentre os meus orientandos, quem que esteve mais envolvido com pesquisas no âmbito da formação continuada: uma orientação na UNIVILLE, Valdicléia Machado da Silva, com o título "Ações de formação continuada, necessidades formativas e fontes de aprendizagem dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental", as orientandas Mônica e Karina, que discutem sobre o desenvolvimento profissional dos professores, uma dos anos finais, outra dos anos iniciais. No grupo de pesquisa tínhamos como objetivo realizar pesquisas mais amplas, na perspectiva de continuidade, em que uma pesquisa dava continuidade a anterior, com uma concepção de investigações orgânicas, para continuar mais detalhadamente o estudo sobre temática específica, de determinado conhecimento. Mais recentemente, Sílvia Guesser realizou uma pesquisa de mestrado interessante sobre hora-atividade dos professores dos anos iniciais, contributos para a formação continuada; Juliana, que foi também minha mestranda na UFCS, fez uma pesquisa maravilhosa chamada "Formação continuada, *stricto sensu*: mestres e doutores da rede municipal de educação de Florianópolis", na qual dialoga com professores que cursaram o mestrado e o doutorado, por meio de licença remunerada pela Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis. Agora neste ano, em agosto, chegou uma orientanda interessada no estudo intitulado "Professores dos componentes curriculares eletivos do novo ensino médio: um olhar sobre a formação continuada da rede pública estadual de Santa Catarina". E no doutorado encerrei a orientação de uma, agora Doutora, a Cristiane, que realizou sua tese sobre a constituição da aprendizagem docente na educação profissional e tecnológica, desafios e dilemas, em que vai mostrando como essa constituição da aprendizagem precisa de muita formação continuada e de conhecimentos específicos e pedagógicos. A pesquisa foi feita no Instituto Federal de

Santa Catarina. Esses apontamentos permitem expressar rapidamente o que temos pesquisado em formação continuada.

Além dessas pesquisas que eu orientei, acho que vale a pena relatar que no tempo em que estive na PUC de São Paulo, nós participamos em alguns editais de pesquisa com financiamento, desde o universal, e lá nós realizamos pesquisas com o professor formador, também com estudantes das licenciaturas, de forma geral, estudantes egressos das licenciaturas, pelo menos quatro projetos. Essas pesquisas, apesar de serem com estudantes, em formação inicial, já sinalizavam para nós muitas questões importantes para serem pensadas na ideia de uma formação continuada como continuação da formação inicial, conforme apregoadado pela Resolução 02/2015 que, infelizmente, de forma antidemocrática foi revogada durante o atual governo. Essa Resolução (02/2015) propunha normativa para a formação inicial, mas incluía também a necessidade de que as instituições formadoras elaborassem um projeto institucional de formação inicial e continuada de professores, nessa ideia realmente de continuidade. Essas pesquisas também me ajudaram muito a compreender o processo de formação de professores. Nós não estudávamos especificamente as políticas de formação de professores na PUC-SP, mas, fortemente, os processos, que circunstanciavam as práticas formativas. Destaco que tenho me dedicado a estudar políticas de formação de professores, mais especificamente, depois que ingressei na UFSC. Neste caso, sou grata à minha trajetória na PUC, com Marli André, porque estudávamos os processos de formação, a sala de aula, as práticas da sala de aula, conversávamos com formadores, tivemos muitos grupos de discussão com estudantes, tanto aqueles que estavam no último ano de curso, ou no início da formação, como egressos dos cursos de licenciatura.

Em relação a essas pesquisas que orientei, vou fazer uma síntese das descobertas que nós tivemos: (i) dificilmente os professores são

consultados sobre as suas necessidades formativas; (ii) são as coordenações de Secretaria que atendem os institutos e as fundações para a compra de pacotes de cursos. Essas instituições enriquecem ~~muito~~ com o dinheiro público, ou seja, um desvio de dinheiro público para o espaço privado, pela venda de pacotes de formação continuada e os professores são submetidos a essas formações que muitas vezes não se relacionam com suas necessidades formativas; (iii) nas pesquisas sempre ouvimos os professores, porque nós entrevistamos ~~muitos~~ professores, e eles narravam seu profundo desgosto de terem que cursar essas formações tão distantes da realidade deles, das necessidades formativas de seu interesse; (iv) posso dizer que uma das necessidades formativas dos professores se concentrava na área das tecnologias. Os professores sempre falaram dessa necessidade de conhecimentos para mexer com as tecnologias; (v) outra demanda se refere ao trabalho com estudantes com deficiência na perspectiva da inclusão; (vi) também pela necessidade de práticas de ensino diferenciadas; (vii) ainda a questão da avaliação, não só a prática de ensino de como você ensina com estratégias diferenciadas da sala de aula, mas também estratégias diferenciadas de avaliação; (viii) professores sempre solicitam que tivesse espaço de troca de saberes entre eles, necessitavam e gostariam desses espaços que são muito pouco ofertados pelas redes de ensino. Espaços que sejam pensados, como indica Marcelo Garcia, com uma intencionalidade, um planejamento, para os professores realmente realizarem essa troca de saberes entre si. E nós também constatamos, pelas nossas pesquisas, uma desconsideração total das condições objetivas e subjetivas do trabalho desses profissionais da educação. Nessa direção, Denise Souza vai explicitar, em um texto primoroso (Souza, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 32, p. 477-492, 2006) que o professor é culpabilizado pelo fracasso da escola e das práticas de ensino, mesmo não existindo laboratório adequado para os experimentos com os estudantes, geralmente sem pipeta,

sem reagente químico, não existe uma biblioteca bem organizada, bem constituída em termos de um acervo bibliográfico, com uma pessoa especializada na área da biblioteconomia para atender os estudantes, não há uma quadra para prática de esportes com espaço e em local adequado (que não seja grudada às salas de aula). A condição é extremamente precária, desde os espaços extremamente barulhentos nas salas de aulas, sem equipamentos, sem mobiliário adequado, sem acesso às tecnologias digitais. Ou seja, condições objetivas para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica; (ix) e, mais, professores não têm um contrato de trabalho digno. Cada vez mais estão precarizados os seus contratos de trabalho. Não se tem concurso. E ainda, você é um professor que tem que correr de uma escola para outra, sem um cargo efetivo na rede; (x) os professores se sentem e assumem a narrativa de culpados pelas mazelas da educação. Denise retoma o livro de Maria Helena Souza Pato sobre o fracasso escolar. E discute este conceito de como o fracasso escolar também atinge o fazer pedagógico dos professores. Mais que isso: eles vão dizer, eu preciso de formação continuada, eu perdi, preciso e pode vir o “pacote”, podem vir os institutos, as fundações. E as fundações realizam uma “massagem cerebral para esses professores na hora”, algo mirabolante, uma versão carregada de pirotecnia montada com recurso público que deveriam ir para às escolas. As propostas chegam com tudo, com estratégias de venda e, durante a formação/evento, parece que massageia o ego e a mente do professor, uma pirotecnia maravilhosa, mas depois não se tem muita efetividade, pois a realidade da escola é bem diferente. Mas, neste caso, após o “processo de formação”, os empresários da educação foram embora com os bolsos bem cheios.

E outra questão me deparei com os meus orientandos é compreender a formação continuada na perspectiva de que lugar fala o professor, por exemplo, nós chegávamos pelas entrevistas, pelos questionários, aos dados que os professores querem prática, prática, prática. Eles não querem teoria, eles querem prática. É tão forte esta narrativa dos

professores em relação à prática. E aí nós paramos. Eu comecei a dizer aos estudantes: Vamos analisar a floresta, não só a árvore? Como dizia Marx e Engels: Que cidade é essa? Que produz? Nos deparamos com Joinville, uma cidade extremamente industrial, uma cidade conservadora, qual é a cultura dessa cidade? Uma cidade na qual a cultura da questão da prática é muito forte? Tem uma cultura nesta cidade e começamos a levantar dados desta cidade. Dados de quem são, qual é a escolaridade dessa população, como é e por quem é realizada a formação de professores, para poder entender a cultura desse espaço, porque você precisa destes indicadores. Esses dados, essas necessidades recorrentes desses professores são fundamentais para entender os encaminhamentos possíveis para a formação continuada.

Quando iniciei minhas orientações, em 2011, há 11 anos eu me deparei com um cenário em formação continuada que os professores só diziam prática, prática. Sei que em muitos locais isso também não é diferente, mas fui entender um pouco o que contexto dessa rede de educação. Quais ofertas de cursos de formação continuada? Inclusive, fizemos um levantamento histórico dessa formação continuada da rede para entender a cultura instituída nesta cidade. Creio que dados foram os que mais nos chamaram a atenção.

Entrevistadora: Muito bom, Márcia, ter colocado em pauta essas questões. Obrigada. Essas considerações são fundamentais, pois percebe-se que há uma relação direta entre as políticas educacionais e os programas de formação continuada. E quando você traz aqui essa discussão, da culpabilização, das mazelas da educação em relação ao professor envolve o entendimento da relação entre formação continuada e o debate em torno do capital humano, centrando a discussão que a formação vai dar conta de todos os problemas educacionais, ou seja, um professor que vai dar aula embaixo de uma árvore supera a falta de condições objetivas de trabalho. Isso é um ponto muito forte nas discussões da formação de

professores. Aquele professor que, embaixo de uma árvore, sem nenhum recurso, consegue fazer com que seus alunos sejam brilhantes, como o ideal educativo. Essas premissas estão colocadas nas políticas neoliberais, apesar de todas as mazelas existentes, como se a educação dependesse somente das competências dos docentes.

Márcia Hobold: Perfeito, Joana, esse sentido de incompetência que estás falando agora, é que é o que a Denise Souza argumenta no texto, o professor assume essa incompetência, realmente é um projeto orquestrado, não é? Não é por um acaso, que a mídia bate tanto no professor e aí, por exemplo, as avaliações censitárias, né? A divulgação dessas informações, desses resultados, os ranqueamentos e o professor vai dizendo não, eu não dou conta. E ele não tem as condições de trabalho, nem objetivas, nem subjetivas, mas ele é colocado em uma situação de extremo desgosto e aceitação, de conformismo, de culpa. E tem que correr atrás, corre atrás de pacotes de especializações vendidas a preço baixo, sem conseguir desenvolver uma boa formação. Essa ideia do capital humano é uma ideia forte na educação. E, para mim, é uma ideia que também vem para abrir flancos, não é? Faz aberturas, vamos dizer assim, para esses empresários da educação vendam esses pacotes de formação continuada. Eu sou ruim? Eu não estou dando conta da minha prática docente? O índice da avaliação externa está baixíssimo, então o problema é meu, e vamos lá, pois tenho que me formar e vai gastando suas energias, seus recursos financeiros que são poucos.

Entrevistadora: Exato. No bojo dessas ponderações se inserem as atuais políticas públicas de pouco investimento em educação. Uma conjuntura que está agudizada, foi alijada de recursos, uma diminuição acentuada de orçamento para a educação. Há mais apoio aos programas de formação docente, houve corte significativo de bolsas aos professores. Os professores tinham essa possibilidade, mas nesse momento elas estão sendo solapadas cada vez mais. Como é que você vê a existência de alguma retomada? Alguma

possibilidade de fortalecimento da categoria docente? Estamos vivendo, por exemplo, o desmonte dos sindicatos, o desmonte das organizações sociais, a desvalorização da categoria docente. O aumento do número de professores em contratos temporários. Tem alguma possibilidade? Como rearticular, no sentido de fortalecer a categoria?

Márcia Hobold: Essa é pergunta bem desafiadora, mas costumo dizer que sou otimista, estou agora essa semana mais otimista, depois da vitória de Lula. Porque nós, da Educação, que já passamos pelo governo Lula sabemos os investimentos todos que tivemos na educação, inclusive na formação continuada, como alguns projetos muito importantes por iniciativa do governo federal. Vou pegar esse último ponto que você fala da sindicalização, não é, Joana, um dia desses eu conversava com um doutorando. Eu perguntei para ele: como é que está a questão da sindicalização na sua rede municipal? E ele disse assim: “olha, professora, a situação está terrível, porque, porque nós estamos com um número altíssimo de professores contratados, nós estamos com quase 50% dos professores contratados na nossa rede de ensino, professor contratado não se filia a sindicato, por vários motivos, inclusive o financeiro. A taxa de sindicalização é uma questão, sendo que ele às vezes fica pouco tempo nesta rede. Ele está muito ocupado com as tantas demandas de trabalho e de sobrevivência. Ele fica três meses, seis meses contratado. É uma energia grande que precisa gastar para conhecer essa comunidade, essa escola, essa cultura. Assim, a sindicalização fica prejudicada pelas exigências do trabalho. Nós precisamos compreender como o sistema neoliberal tem atingido os professores. Neste caso, o professor com quem falei é concursado há anos nessa rede e é ativo em seu sindicato. Nesse caso, considero que a constituição da coletividade dos docentes no Brasil é um desafio, mas que estamos nos fortalecendo”. Diante deste cenário difícil que temos passado na educação durante este governo, temos aprendido a nos reaproximar e nos fortalecer nos espaços coletivos e de militância,

pelos nossos direitos e para a educação de nossos estudantes. Um exemplo que posso explicitar é da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, em que passamos de praticamente 200 associados no início desta crise, lá em 2019, para praticamente 600 associados neste momento. É uma associação que comporta professores de educação básica, ensino superior, profissionais da educação, supervisores, diretores, estudantes e isso mostra uma certa tendência desse espírito coletivo para enfrentar esses momentos tão áridos que eu espero que terminem no final deste ano. Assim, em termos de financiamento, nós vamos mudar. Talvez estejamos esperando por mudanças tão rápidas em pouco tempo, mas pelo menos o respeito, nós voltaremos a ter o devido respeito, precisa reconquistar o respeito como profissionais da educação.

Em relação à legislação no país, por exemplo, nós tivemos a revogação da Resolução 02/2015, e a implementação autoria da Resolução 02/2019 sobre a formação inicial de professores e, em seguida, em 2020, a Resolução 01/2020, para a formação continuada de professores. Uma concepção autoritária, de padronização, em um processo de execução das diretrizes da BNCC, centrada em competências e direcionada para a prática. Não se direcionam para a formação pautada na epistemologia da práxis da formação e do trabalho do professor, como propõe Katia Curado, para autonomia, para a reflexão, para a arte e ofício da docência, para a criatividade, estética, arte etc. Essas proposições foram praticamente removidas dessas resoluções para proposições de um professor executor. As discussões de Eneida Shiroma e Olinda Evangelista apontam para que vivem em um contexto que emerge com estas Resoluções, a da desintelectualização do professor. É uma exacerbação de um prático, um prático executor operacional. A perspectiva é de que possamos revogar as Resoluções 02/2019 e 01/2020 e esperamos que o próximo governo, de forma democrática, dialogue com associações, com as entidades, os fóruns constituídos, como, por exemplo, o

Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE, que organizou a nossa Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE, que ocorreu em Natal, que, coletivamente elaborou uma “Carta aberta de orientação ao voto pela educação, pelo Brasil: diretrizes para a ampliação e consolidação da bancada da educação em todas as esferas de governo”, que de forma explícita sinaliza para 41 ações necessárias para balizar os trabalhos e a perspectiva de retomada à área da Educação, para que possamos reconstruir, essas normativas legais na perspectiva da concepção práxis. Um espaço mais dialogado com os profissionais da educação e menos com empresários das bolsas de valores que saqueiam a área.

Ainda, em relação à formação, tem um autor de que gosto muito, que eu estudei mais recentemente, o Lício Lima, que, em seu livro, “Aprender para ganhar, conhecer, para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem”, apresenta uma boa reflexão sobre essa sociedade consumista de pacotes de formação. Além disso, defendo também os espaços da universidade no processo de formação continuada de professores. Pergunto se somente a formação na escola, por meio de troca de saberes seria suficiente para o processo de formação continuada dos professores? Eu digo: não é. É um dos momentos. É fundamental, que saímos de nossas instituições educativas (escolas) para irmos à universidade, um espaço, de territorial geográfico diferente, discutir também nesse espaço, longe da escola, de diretor, de gestor, dos colegas das secretarias de educação, para pensar sobre o seu processo de trabalho, é um diferencial que nós não podemos menosprezar.

E aí gosto muito de um artigo publicado em 2019 da Maria Célia Marcondes, infelizmente já falecida, em que ela faz uma forte crítica sobre alguns autores internacionais em relação a esse conceito de exacerbação da prática, como se ela resolvesse as questões, uma prática talvez tomada no país de forma extremamente equivocada. O

texto fala de autores estrangeiros que defendem enfaticamente a prática, inclusive trazendo o modelo da residência médica como algo que resolveria a formação de professores. Essas questões na formação inicial centradas muito nesse espaço de formação na prática. Nesse texto, ela trata de autores de outros países que foram (e são) extremamente exaltados, alguns que estiveram no Ministério da Educação e em universidades brasileiras, com uma exacerbação de uma prática como se ela resolvesse as questões. Como se as questões da prática, somente a prática, ou seja, a troca de saberes na escola, troca entre os professores, resolvessem as questões objetivas e subjetivas de trabalho dos professores. Nós sabemos da precariedade das nossas escolas. Nós sabemos da precariedade de contrato de professores. Desse modo, penso que precisamos ter muita cautela ao tomar como referência autores de outros países que têm outra forma de trabalho e outras questões resolvidas que nós não temos aqui no Brasil, eu sou uma defensora de que a gente precisa estudar para além de nossas ações. Temos práticas ótimas, e precisamos pensar em práticas formativas, considerando a realidade do nosso país. Isso assusta muito: a gente é colonizado, né? Quando eu fui para o UFSC, fui compreendendo: engolimos esses autores europeus, norteamericanos, como se eles fossem ótimos para nós, vamos tomando esses autores sem pensar em que realidade objetiva a que vivem em outros países. E, mais do que nunca, não por acaso que alguns normativos legais trazem evidências de casos exitosos que são de outros países de outras realidades, como a Austrália, Chile, Estados Unidos etc. O parecer da Resolução 02/2019, por exemplo, se refere a estes países, mas não se busca, por exemplo, conhecer quais são as realidades que nós trabalhamos e melhorá-las.

E a precarização, com as quais nós nos deparamos, diariamente, no cotidiano das nossas escolas e do contrato de professores. Gostaria de chamar atenção para isso também, o cuidado que devemos ter. E de uma retomada de diálogo com essas instâncias do governo para pensarmos em políticas públicas, que estejam mais próximas, uma

atenção para esta base, para dialogar com os professores da educação básica e para dialogar com os professores de universidade, com as associações. Por exemplo, a ANFOPE, que desde a década de 1980, temos professores na militância, pesquisando, estudando os processos de formação inicial e continuada de professores e de profissionais da educação aqui no Brasil. Por que não podem ser evidências, por que não podem ser referências? Não há diálogo. Por que temos que buscar autores internacionais para definir as regulamentações com base em uma realidade que não é a nossa? Essas questões me angustiam bastante e tenho refletido muito sobre isso, ou seja, que projeto de educação está em voga em nosso país. Que projeto é esse? As reflexões que me ajudam sempre são as da professora Helena Freitas. Ela tem um texto de 2002, que favorece entender melhor essa questão de como organismos internacionais atuam no Brasil. E um outro texto, que gosto demais, é da professora da Olgaíses Cabral Maués (2003). Trabalho esses textos na disciplina de formação de professores e ampliam a compreensão de como esses organismos estão infiltrados no país, de como é que eles vão ditando o que precisamos fazer. Na nossa concepção de formação inicial e continuada de professores, nos ajudam a fazer uma leitura de mundo diferenciada, como diz Paulo Freire. Precisamos de uma leitura diferenciada, para poder sair dessa ideia de senso comum para uma ideia mais epistêmica do campo da formação de professores. A leitura crítica surge quando é discutida coletivamente. É uma possibilidade de abertura, para que possamos desvelar essas situações e inverter um pouco o processo, deixarmos de buscar soluções tão imediatistas para a prática nas respostas do que fazer com um aluno em sala de aula, por exemplo, o que fazer com um aluno autista, mas, ao mesmo tempo, estar realizando com os professores essas discussões. O sistema de ensino contribui pouco em relação ao apoio necessário ao professor para atender essas especificidades, para inclusão, mas não se restringem a isso. É necessária uma leitura ampliada de mundo, uma leitura de contexto. Precisamos tensionar para que nossas escolas realmente atuem com

a inclusão. Nesse ponto, a ampliação, inclusive dos sindicatos, porque quando eu percebo que, como professora, não tenho as condições que eu deveria ter e que meus estudantes deveriam ter, viro um sujeito brigão, naquele sentido do Paulo Freire, da amorosidade brigona, que vou atrás, vou à luta, me sindicalizo, porque vou na minha rede de ensino e vou exigir recursos. Eu não fico com a ideia de passividade: eu sou culpada disso. O problema é meu, mas é nosso aqui da escola, eu me torno realmente uma pessoa que compreende que está faltando recurso, que está faltando uma política pública, que está faltando financiamento, para que possamos melhorar. A minha escola, meus colegas, nos unimos para trabalhar coletivamente para atender à necessidade dos estudantes, que é uma necessidade especial no processo educativo. Então, saímos da passividade. É isso que o Paulo Freire sempre vai nos dizer, que é preciso fazer essa tomada de consciência. Quando não fazemos a dita tomada de consciência, a gente não luta, não briga. Dessa forma, para que se possa melhorar as condições de trabalho na educação o esclarecimento político e contextual é fundamental.

Entrevistadora: Muito obrigada, Márcia. Nós já nos alongamos. Estamos aqui conversando há uma hora e meia, e só podemos agradecer a sua contribuição. Em seguida, faremos a transcrição. Depois lhe enviamos novamente, para que você possa ler e fazer os ajustes que considerar necessários. Ainda vamos lhe incomodar um pouco, nós vamos lhe dar trabalho para você fazer os apontamentos que achar necessários no encaminhamento do texto escrito. Contudo, queremos agradecer em nome da editora da revista Educação e Emancipação, professora Lélia. Queremos lhe agradecer a sua participação, sua generosidade de estar aqui conosco. Pessoalmente, lhe agradeço muito por conhecer mais a sua história e o seu pensamento. Sua história pessoal é uma história linda, das pessoas que diante das diferentes barreiras ao longo da vida, buscam uma solução, não só para sua vida, mas sempre nesse coletivo de melhoria da situação para todos, não só para si, mas para todos, que é grande

diferença do pensamento burguês que busca a solução só para si, para seu sucesso, mas não está preocupado com a transformação do conjunto da sociedade. Eu me transformo, mas transformo junto à sociedade, numa perspectiva de Freire, desse coletivo que juntos, se fortalecem e se transformam. Eu sei da sua generosidade, da sua solidariedade ao mesmo tempo, da sua disponibilidade em participar desse movimento coletivo: na ANPED, ANFOPE, na sua universidade, própria rede RIPEFOR que nós trabalhamos. Você é sempre disponível e ajuda a construir uma transformação social coletiva. Muito obrigada.

Márcia Hobold: Sou eu quem agradece Joana. Muito obrigada a você, por quem tenho um carinho muito especial, bem como também a todas as colegas. Obrigada por esta oportunidade.

Entrevistadora: Obrigada, tenha um bom dia. Um bom final de semana.

Entrevistada Márcia: Obrigada, querida, para você também. Tchau, tchau.

Entrevista concedida à Revista Educação e Emancipação em outubro de 2022, realizada por Joana Paulin Romanowski (UNINTER, Brasil)

RESENHA

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis: Vozes, 2022. 232p.

Luana Priscila Wunsch¹

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira²

O livro aqui resenhado, organizado por Ilma Passos Alencastro Veiga e Jocyléia Santana dos Santos, é um encontro de vozes de pesquisadoras e pesquisadores que estudaram a formação dos docentes da educação básica em suas esferas pedagógica e política, destacando suas estruturas físicas e humanas.

Publicado aos 22 anos do século XXI, a obra é uma revisita não apenas dos conceitos, mas das práticas e das necessidades das licenciaturas em um cenário de intensos desafios organizacionais da formação inicial, em tentativas de respostas para questões acerca do currículo, das redes e das tecnologias para a futura docência em escolas de diferentes realidades nacionais.

Os capítulos são distribuídos em três grandes blocos (i) o cenário brasileiro atual, (ii) as políticas educacionais vigentes e (iii) construindo a formação de professores para a escola pública cidadã – o currículo em foco.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (UL/Portugal). Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – Em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pesquisadora na Fundação Wilson Picler de Amparo a Educação, Ciência e Tecnologia (FAMPECT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9105-9520>. E-mail: lpriscila@gmail.com

² Mestra em Letras (ProfLetras) pela Universidade de Pernambuco (UPE) e em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona do Porto (ULP/Portugal). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – Em Educação e Novas Tecnologias no Centro Universitário Internacional (UNINTER). Membro do Grupo de Estudos Texto, Ensino, Discurso e Educação Especial e Inclusiva (GETEDE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7552-0201>. E-mail: izabel_cbarbosa@hotmail.com

Ao que se refere ao cenário brasileiro atual (i), os autores Colares e Colares, a nosso ver, interseccionam historicidade das políticas educacionais brasileiras e as necessidades sociais e individuais delas decorrentes, tendo em vista o cenário posto pelo SARS-CoV-2, mostrando que as metas dos planos educacionais, ao longo da recente história da educação nacional, não foram cumpridas pela desarticulação entre estados, Distrito Federal e municípios. E que isto gera e ainda gerará desigualdades, a partir do que os autores chamam de “inclusão excludente” para tratar das (talvez não) oportunidades laborais e de superação de desigualdades para além da escola.

Vê-se, inclusive, por meio da análise de políticas públicas, como os planos nacionais de educação, que descreveram a formação de professores como imprescindível para uma contenção, ainda não efetivada, de crise estrutural para (boas e coerentes) produções ao longo da vida dos agentes educacionais e suas comunidades.

Contudo, percebe-se, ao longo da leitura, que o caminho para o entendimento das políticas descritas, desde a década de 1970, ainda é largo, pois os impactos percebidos são vetores acoplados à mercantilização da educação e, o que poderia ser a solução, sem um aprendizado histórico, torna-se fonte de reprodução e divisão social.

Já sobre as políticas educacionais vigentes (ii), nas pesquisas de Pinho, Santos e Brasileiro; Ferreira e Veiga são considerados pontos em comum entre seus resultados, tais como que a formação inicial docente no Brasil teve, e tem, suportes políticos insuficientes para suas concretizações de otimização em curto, médio e longo prazos, desde baixos salários até impossibilidades de projetos.

Outro fator a considerar é que existem investimentos na formação inicial, mas destes poucos são com planejamentos coerentes com as realidades nas quais os futuros professores irão atuar, fortalecendo o princípio da Teoria de Capital Humano e, logo, da escola enquanto ambiente de (re) produção neoliberal.

Esta afirmativa destaca o entendimento da intensa necessidade de haver, de uma vez por todas, uma formação a partir da escuta das instituições promotoras de políticas educacionais para com os - formadores de professores, pesquisadores e professores das licenciaturas, e suas visões das instituições formadoras, e – formandos

- docentes experientes e novatos, e suas específicas expectativas das suas necessidades formativas, a partir do seu conhecimento do mundo escolar.

E, ao ler os três textos deste capítulo, verificam-se eixos que se destacam sobre os diferentes tipos de formação inicial que tivemos em nosso país e seus impactos na resolução para momentos de crise na atualidade e que podem servir como norte para superá-los e pensar novas ações formativas: - (falta) de aprimoramento de uso de recursos didáticos, sejam digitais ou analógicos; - (falta) de pensar ambientes formativos que sejam significativos à realidade posta; - (falta) de pressupostos para a atuação em uma sociedade em prol da paz; - (falta) de entendimento que a Base Nacional, hoje vigente, não é currículo; - (falta) de políticas mais resistentes para Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência- (falta) de valorização para produção de pesquisa; - (falta) de apoio para o desenvolvimento de competências e experiências .

Os autores mostram que, normalmente, associamos a formação de professores a centenas de milhares de professores que apoiam seus alunos, mas que não devemos esquecer que as universidades e instituições de ensino superior, formadoras destes professores, são grande força de trabalho docente e precisam que suas cargas de horários, de currículos e de parcerias interinstitucionais acompanhem uma composição social que muda e está em constante evolução. Afinal, ao negarmos esta precisão, podemos indisponibilizar oportunidades e acesso de fortalecimento da profissionalidade do futuro docente.

Por meio das análises comparativas, entre resoluções e normativas referentes à formação de professores feitas pelos autores, entende-se a intensidade do termo “qualidade” posta na publicação. É necessário desquantificar seu significado e destacá-lo de forma mais abrangente, como vínculo de complexidade, humanização e equidade em cenários formativos dos docentes, dentro e fora das instituições.

É admissível, assim, também entender que as entidades promotoras e protetoras da ação docente no Brasil reconhecem a necessidade de conhecimentos diversificados do processo formativo.

Cabe, portanto, destacar a importância de elaboração e aplicação de procedimentos para acompanhar os processos de suas aplicações.

Finalmente, em (iii) construindo a formação de professores para a escola pública cidadã, os autores Macedo e Silva, Brito, Carvalhêdo e Lima; Mussi; Rocha colocam o currículo como foco. Ora, se a Base Nacional Comum Curricular traz as diversidades como princípio, a luta da formação docente é, portanto, um projeto de representação e organização de superação do tradicional, de tecnicista e do autoritarismo didático.

Nas reformulações, nas implantações de licenciaturas, a grande problemática descrita nos textos é: como encurtar as distâncias entre universidade e educação básica? Afinal, para pensar os cursos que inserem seus egressos no mundo do trabalho escolar, requer colocar a escola no centro do processo.

Vemos, portanto, que os autores querem descrever uma perspectiva mais “mente” desta formação – historicamente – culturalmente – multidisciplinarmente – integralmente nas crenças, especificidades e visões locais e regionais em um exercício coletivo de críticas, saberes, legislações e práticas, em especial na escola pública, em combate à formação rasa, padronizada e pragmática e em prol de um compromisso social.

Submetido em: *Setembro/ 2022*.

Aceito em: *Novembro/ 2022*.