

Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Volume 4

Silas Borges Monteiro

Polyana Olini

(Organizadores)

# Formação continuada e desenvolvimento profissional docente

  
EdUFMT

*Sustentável*  
  
editora

**Formação  
continuada e  
desenvolvimento  
profissional  
docente**



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso

**Reitora**

Myrian Thereza de Moura Serra

**Vice-Reitor**

Evandro Aparecido Soares da Silva

**Coordenador da Editora Universitária**

Renilson Rosa Ribeiro

**Supervisão Técnica**

Ana Claudia Pereira Rubio

**Conselho Editorial**



**Membros**

- Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)  
Ana Claudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)  
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (FEF)  
Ana Claudia Dantas da Costa (FAGEO)  
Carla Reita Faria Leal (FD)  
Divanize Carbonieri (IL)  
Elisete Maria Carvalho Silva Hurtado (SNTUF)  
Elizabeth Madureira Siqueira (UHGD)  
Evaldo Martins Pires (ICNHS - CUS - Sinop)  
Hélia Vannucchi de Almeida Santos (FCA)  
Ivana Aparecida Ferrer Silva (FACC)  
Joel Martins Luz (CUR – Rondonópolis)  
Josiel Maimone de Figueiredo (IC)  
Karyna de Andrade Carvalho Rosetti (FAET)  
Léia de Souza Oliveira (SINTUF/NDIHR)  
Lenir Vaz Guimarães (ISC)  
Luciane Yuri Yoshiara (FANUT)  
Mamadu Lamarana Bari (FACC)  
Maria Corette Pasa (IB)  
Maria Cristina Guimaro Abegao (FAEN)  
Mauro Lúcio Naves Oliveira (IENG - Várzea Grande)  
Moisés Alessandro de Souza Lopes (ICHS)  
Neudson Johnson Martinho (FM)  
Nilce Vieira Campos Ferreira (IE)  
Odorico Ferreira Cardoso Neto (ICHS - CUA)  
Oswaldo Rodrigues Junior (DEP/HIS)  
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (FAAZ)  
Regina Célia Rodrigues da Paz (FAVET)  
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (ICET)  
Sérgio Roberto de Paulo (IF)  
Wesley Snipes Correa da Mata (DCE)  
Zenesio Finger (FENF)

Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

Volume 4

Silas Borges Monteiro  
Polyana Olini  
(Organizadores)

# Formação continuada e desenvolvimento profissional docente



Cuiabá - MT  
2019

Copyright: © Silas Borges Monteiro, Polyana Olini (organizadores), 2019.

Os autores são expressamente responsáveis pelo conteúdo textual e imagens desta publicação.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

As editoras seguem o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

## Ficha Catalográfica

### Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

---

M772d Monteiro, Silas Borges.

Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino:  
Formação continuada e desenvolvimento profissional docente,  
v.4. / Silas Borges Monteiro; Polyana Olini. (organizadores).  
Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019.

(Formato Ebook).

160p.

ISBN: 978-85-327-0923-3 (EdUFMT)

ISBN: 978-85-67770-27-7 (Editora Sustentável)

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. I. Silas Borges Monteiro. II. Polyana Olini.

III. Título.

CDU:37:004

---

Bibliotecária: Elizabete Luciano/CRB1-2103

**XVIII ENDIPE** - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo:  
cenas da educação brasileira

#### Coordenação da EdUFMT:

Renilson Rosa Ribeiro

#### Supervisão Técnica:

Ana Claudia Pereira Rubio

**Produção editorial:** Editora Sustentável

**Capa e projeto gráfico:** Téo de Miranda

**Revisão e normalização:** Dionéia da Silva Trindade

**Diagramação:** Mayara Dias e Tatiane Hirata/SETEC-UFMT



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367

Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.

Contato: [www.editora.ufmt.br](http://www.editora.ufmt.br)

Fone: (65) 3313-7155



Editora Sustentável

[www.editorasustentavel.com.br](http://www.editorasustentavel.com.br)

Fone: + 55 (65) 98159-9395

[editorasustentavel@gmail.com](mailto:editorasustentavel@gmail.com)



Apoio



**UFMT**  
**PROCEV**



**SETEC**  
SECRETARIA DE  
TECNOLOGIA EDUCACIONAL

# Apresentação da Coleção ENDIPE 2016

Esse conjunto de ebook, que ora trazemos a público, é testemunho dos textos apresentados nos simpósios ocorridos no XVIII ENDIPE, realizado em agosto de 2016 em Cuiabá, Mato Grosso. Os textos que compõem estes ebooks responderam ao tema geral do encontro: Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira.

A publicação destes trabalhos, ainda que muito tardia, cumpre, pelo menos, duas funções: a primeira é a proposta de tornar público e acessível o conhecimento produzido por pesquisadoras e pesquisadores de todo o Brasil, a fim de fomentar o debate acerca da Didática e da Prática de Ensino em contextos educacionais concretos, principalmente no que tange à escola pública. Deste modo, o ENDIPE cumpre sua intencionalidade histórica, qual seja, a oferta de elementos teórico-práticos para professoras e professores em todo o território nacional. Esse conhecimento é qualificado e denso, pois decorre de pesquisas e reflexões de profissionais da educação com experiência no ensino, na pesquisa e na extensão. A segunda função destes textos, aqui publicados, mesmo em seu deslocamento histórico, porque não extemporâneo, dois anos depois da realização do Encontro, acaba por ser um registro histórico dos caminhos que a pesquisa em educação tem tomado. Aliás, a tensão que envolveu o ano de 2016, até este momento, acaba por traduzir o que se tem vivido em nosso país nestes dois anos. Os efeitos da tensão do conhecimento produzido em educação, em relação à conjuntura nacional, explicita um pouco a instabilidade constante da academia e do conhecimento científico produzido por políticas públicas equivocadas e ressentidas naquilo que toca às universidades. Desde o início do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff até a eleição do capitão reformado do exército e deputado federal Jair Bolsonaro, contextualizam a publicação destes textos. De certo modo, isso reflete a reconfiguração que passa nosso país. Esses dois anos têm sido marcados por uma espécie de tectonismo político: uma onda conservadora latente começa a provocar instabilidade em nossa frágil democracia.

O XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino seguiu sua tradição em ser um evento que põe em pauta os temas da conjuntura nacional para o debate, ressaltando que as questões relativas à didática e



às práticas de ensino não podem ser pensadas fora do âmbito das políticas públicas que são implementadas no Brasil. A própria noção de que tanto a política quanto a educação andam juntas, foi uma das conquistas teórico-metodológicas do Encontro. Devemos nos lembrar que o ENDIPE nasceu do seminário A Didática em Questão que foi justamente o momento em que a educação recomeça a se preocupar com as questões de conjuntura social, no fortalecimento de uma ideia de que ela não se dá fora de referências socialmente constituídas.

Também, devemos nos lembrar que no final de 2015, e em 2016, um momento marcado pela instabilidade política do país, quando em 2 de dezembro de 2015, o Deputado Eduardo Cunha, então presidente da Câmara, aceitou a denúncia por crime de responsabilidade contra a então presidente Dilma Rousseff. Isso tornou o ano de 2016 palco de protestos, contra e a favor do processo de impedimento da presidente, no mês de março. Ao lado disso, a aceleração da Operação Lava Jato, com políticos sendo presos preventivamente, como o próprio ex-presidente da Câmara, agudizado pela crise econômica, desemprego, medidas contestáveis na educação e na saúde (com a PEC 241), a reforma das leis trabalhistas e o esforço, em andamento, da reforma da Previdência Social. Em meio a esse movimento ocorreu o XVIII ENDIPE. O tema não poderia ser mais relevante; o contexto não poderia ser mais desfavorável; o Encontro sentiu os efeitos da vida brasileira nestes dois anos.

Não há como deixar de lado o contexto político que vivemos. Político no sentido clássico, pois tomado por questões que atingem o espaço público e os desdobramentos das ações dos governos em todos os níveis. A situação política de 2016 se refletiu nos estados brasileiros, principalmente no estado de Mato Grosso. O então governador Pedro Taques foi o primeiro ocupante do executivo estadual a se declarar publicamente a favor do impeachment, assumindo o discurso nacional contra o governo Dilma. As consequências, ao menos em Mato Grosso, vieram em forma de afastamento das iniciativas da UFMT, tida como instituição aliada ao governo Dilma; isso trouxe empecilhos à condução da organização do evento.

Ainda assim, Cuiabá recebeu, pela primeira vez na história do Encontro, a sua mais contundente e significativa contribuição teórico-prática acerca da Didática e da Prática de Ensino. Estiveram presentes pesquisadoras e pesquisadores da educação vindos de todo o país, com pesquisas no âmbito da graduação, do mestrado e do doutorado, com

a oportunidade ímpar de socialização de conhecimentos, saberes, teorias e vivências em nosso estado. O ENDIPE 2016 recebeu a inscrição de 2.895 professoras e professores, estudantes de graduação e pós-graduação; pessoas que militam na educação básica e superior, de instituições públicas e privadas, um imenso encontro da diversidade de saberes. Foram apresentados quase 300 painéis e em torno de 500 pôsteres. Assim como era esperado, o contato com o material produzido a partir desse encontro alimentou inúmeros debates, principalmente nessa fragilidade política que nos cerca, sobre as questões que nos tomam, das problematizações que provocam o nosso pensamento a fim de construirmos uma educação com a excelente qualidade que nosso povo brasileiro merece.

A realização do ENDIPE contou com o trabalho conjunto da professora Cláudia da Consolação Moreira, da Faculdade de Comunicação e Arte da UFMT, e com a professora Taciana Mirna Sambrano, do Instituto de Educação. Além de compor a coordenação do evento foram responsáveis pelo recebimento dos textos que, neste volume, apresentamos ao público. Do mesmo modo, a produção deste ebook contou com o trabalho da professora Polyana Olini na organização dos textos que foram disponibilizados para publicação. Também, é preciso destacar o trabalho de Dionéia da Silva Trindade que, em conjunto com a Secretaria de Tecnologia Educacional, contribuiu para que viessem à luz estas publicações. Nosso agradecimento à SETEC na pessoa do seu secretário Alexandre Martins dos Anjos, à Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência (PROCEV) por garantir recursos para esta publicação eletrônica, na pessoa do professor Fernando Tadeu, pró-reitor.

Finalmente, uma palavra sobre a organização dos eixos que compuseram o ENDIPE 2016.

O primeiro eixo, intitulado Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública, foi coordenado pelas pesquisadoras Katia Morosov Alonso e Dejacy Arruda Abreu, e subdividido em três subeixos: 1) Didática: relação teoria/prática na formação escolar; 2) Práticas pedagógicas: constituição da docência em outros olhares; 3) Modos do ensinar e aprender em experiências. O segundo eixo, Didática, profissão docente e políticas públicas, coordenado pelo pesquisador Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba, também foi subdividido em três subeixos: 1) Didática, saberes e experiências formativas nos diferentes níveis educativos; 2) Didática, currículo e avaliação; 3) Políticas públicas, formação continuada/desenvolvimento profissional docente. Já o terceiro

e último eixo, Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais, coordenado pelas pesquisadoras Regina Aparecida da Silva e Michelle Jaber, tem enfoque em outros três subeixos: 1) Didática e prática de ensino nos diálogos de saberes, currículos e culturas; 2) Didática e prática de ensino na inclusão e no reconhecimento de saberes; 3) Didática e prática de ensino nos desafios e nas criações do contemporâneo.

Nossa expectativa é que estes trabalhos contribuam para o aprofundamento do debate sobre a didática e a prática de ensino em meio à atual cena da educação brasileira; que seja um alento de ânimo em meio a momentos de tantas incertezas.

Cuiabá, novembro de 2018

Silas Borges Monteiro  
Coordenação do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino



# Sumário

Apresentação .....	11
Narrativas e saberes de professoras em exercícios nos anos iniciais .	13
Filomena Maria de Arruda Monteiro	
A formação contínua docente como questão epistemológica .....	29
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	
Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério .....	47
Ana Maria Simões Coelho	
Júlio Emílio Diniz-Pereira	
Saberes da convivência no desenvolvimento profissional do professor .....	72
Marielda Ferreira Pryjma	
Hellen Cristina de Souza	
Eliane Boroponepá Monzilar	
Oswaldo Corezomáé Monzilar	
Política de educação profissional e tecnológica em Mato Grosso: para onde vamos? .....	96
Márcia Helena de Moraes Souza	
A tipologia das pesquisas em formação continuada de professores e conclusões alcançadas .....	109
Anna Maria Pessoa de Carvalho	
Releitura de pesquisas sobre programas de desenvolvimento profissional docente em IES .....	123
Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana	
Formação continuada de professores da educação básica por meio da pesquisa-ação colaborativa: a materialidade da relação universidade-escola .....	144
Sandra Valéria Limonta Rosa	
Sobre os autores .....	156

## Apresentação

Com a entrega deste Volume 4, à comunidade acadêmico-científica do campo educativo, brindamos o fechamento da coleção de livros, organizada a partir dos simpósios apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino de 2016 (XVIII ENDIPE), realizado em Cuiabá, Mato Grosso. A confluência entre os artigos apresentados neste volume, advém sobretudo de pesquisas que abarcam a didática em interlocução com pautas acerca das políticas públicas de educação e da formação continuada e desenvolvimento profissional docente.

Os textos publicados nesse Volume 4, foram apresentados e discutidos no XVIII ENDIPE, em Cuiabá, Mato Grosso. Obedeceram à proposta do evento ao convidar pesquisadoras e pesquisadores a apresentarem simpósios em torno do tema geral do encontro: *Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira*. Publicizamos nosso agradecimento às pessoas que permitiram que suas pesquisas tenham sido disponibilizadas nesta publicação e, por conta do formato eletrônico, chegarão a todas as pessoas que participaram do Encontro em Cuiabá e àquelas que não puderam participar.

A composição dos simpósios foi feita pelas coordenações dos eixos que estruturaram o Encontro. A escolha se deu em função da expertise e do reconhecimento da grande contribuição que pesquisadoras e pesquisadores têm em relação aos temas e objetos escolhidos para fomentar o debate sobre a educação em um período de profunda crise política e com significativos riscos de retrocessos que estão sinalizados e em curso de implementação desde 2016.

O Encontro foi organizado a partir de 3 eixos temáticos: 1) *Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública*, sob a coordenação das professoras Katia Morosov Alonso e Dejacy Arruda Abreu, ambas da UFMT; 2) *Didática, profissão docente e políticas públicas*, sob a coordenação do professor Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba (UNEMAT); 3) *Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais*, sob a coordenação das professoras da UFMT, Regina Aparecida da Silva e Michelle Jaber.

Este Volume 4 é composto por oito artigos apresentados sobremaneira no Eixo 2 do evento. O trabalho que os artigos realizam é o de investir na apresentação e reflexão sobre a Didática e suas consequências para



a profissão docente e a diversidade dos espaços educativos. Por isso, elege a *Formação continuada e desenvolvimento profissional docente* como conceitos moleculares, para usar uma expressão deleuze-guattariana, como fluxos que estendem o ensino e os ensinadores à multiplicidade de contextos da escola pública.

Os artigos deste Volume são decorrentes de pesquisas e estudos acerca do encontro Didática e sua relação com as experiências educativas concretas, com saberes docentes produzidos nas escolas e nas universidades. O Volume é aberto por Filomena Maria de Arruda com o artigo *Narrativas e saberes de professoras em exercício nos anos iniciais*, seguido por Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva com o texto *A formação contínua docente como questão epistemológica*. Os saberes profissionais são tratados por Ana Maria Simões Coelho e Júlio Emílio Diniz-Pereira (*Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério*) e Marielda Ferreira Pryjma (*Saberes da convivência no desenvolvimento profissional do professor*). As políticas de formação continuada, bem como experiências de formação contínua são tratadas pelos textos de Hellen Cristina de Souza e Eliane Boroponepá Monzilar e Osvaldo Corezomaé Monzilar (*Políticas de formação continuada e a educação escolar em Mato Grosso*), Márcia Helena de Moraes Souza (*Política de educação profissional e tecnológica em Mato Grosso: para onde vamos?*), Anna Maria Pessoa de Carvalho e Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (*A tipologia das pesquisas em formação continuada de professores e conclusões alcançadas*) e, finalmente, Sandra Valéria Limonta Rosa (*Formação continuada de professores da Educação Básica por meio da pesquisa-ação colaborativa: a materialidade da relação universidade-escola*). Essas pesquisas mostram de forma contundente a relação das experiências formativas com os saberes docentes nas escolas e nas universidades, sob a perspectiva das políticas públicas, em especial, políticas de profissionalização docente.

Desejamos a todas as pessoas, excelente leitura e reflexão.

Silas Borges Monteiro  
Polyana Olini



# Narrativas e saberes de professoras em exercícios nos anos iniciais

Filomena Maria de Arruda Monteiro

## Introdução

A investigação aqui apresentada, trazendo alguns resultados parciais, é parte de um projeto maior financiado pelo CNPq,<sup>1</sup> intitulado “Desenvolvimento Profissional da Docência nos anos iniciais: ressignificando as aprendizagens”, desenvolvido coletivamente pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente – GEPForDoc, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Os estudos e pesquisas (MONTEIRO 2013, 2014a, 2014b; MONTEIRO et al., 2014; MONTEIRO, 2015, 2016), tal como temos utilizado no espaço do GEPForDoc, vem se orientando na perspectiva do que temos compreendido como desenvolvimento profissional docente e aprendizagens na docência (MARCELO GARCIA, 1995, 1999; MIZUKAMI et al., 2006; DAY, 2001; VAILLANT; MARCELO, 2012), buscando aproximações com a indagação narrativa enquanto método de investigação, denominada de Narrative Inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Para tais autores a ênfase não está na utilização de dados narrativos e sim no processo de indagação narrativa compreendendo que este não se dissocia daquilo que pesquisamos, ou seja, todo o processo de indagação narrativa é considerado uma experiência relacional.

Clandinin e Connelly (2011) apontam a experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas. Esses autores chamam de história ou relato ao fenômeno, e de narrativa a investigação, enfatizando que a vida é preenchida de fragmentos narrativos compondo o todo de uma experiência vivida em diferentes momentos históricos, tempos e espaços. Nessa perspectiva, a investigação narrativa

---

1 Projeto de pesquisa Edital Universal/2014, CNPq



possui três dimensões que as compõem: temporalidade, sociabilidade e lugar. Portanto, o processo é demarcado pela tridimensionalidade. A temporalidade deve ser compreendida considerando que a história narrada vai construindo sentido a partir do que se está vivendo no presente, articulando às experiências vivida no passado e se projetando para um futuro, num *continuum* de experiências. Quando se atenta para esse movimento tridimensional – temporalidade, sociabilidade e lugar – percebe-se que ele implica, necessariamente, em outros dois movimentos a serem compreendidos, tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes em processo de pesquisa: um movimento que implica o olhar para si, para dentro, introspectivamente; e um olhar para fora, para os contextos a sua volta, um olhar extrospectivo (MELLO, 2004, 2010).

Ao assumir essa perspectiva teórico-metodológica passamos a entender que estávamos diante de uma concepção de investigação com potencialidades plurais. Assim, os integrantes dos grupos, pesquisadores vinculados à universidade, por meio da aproximação e diálogo com os contextos das escolas, negociando contato de confiança, propósitos, relacionamentos e colaboração passaram a partir da experiência refletida a recontextualizar o profissional docente, o que significa reconhecermos o entrelaçamento das dimensões pessoais/profissionais, dos contextos e demais aspectos constitutivos da profissionalidade/identidade docente, das políticas e práticas formativas num movimento permanente de indagação, problematização, experiência e ressignificação do exercício docente. A imersão na escola e o diálogo com as experiências aprendendo a trabalhar colaborativamente num contexto marcado por tensões, desafios e possibilidades, nos fez reconhecer que essa opção metodológica colocava em confronto algumas de nossas concepções, pois a relação dialética revelada pela pesquisa vai além das experiências individual e coletiva, se constituindo a partir de características mais ampla de contextos. Os significados da experiência produzida na pesquisa nos levaram a problematizar o que Ferrarotti chama de uma renovação metodológica (2014, p. 66),

[...] essa relação de interação permite acesso a estratos sociais e estruturas de comportamento que, por seu caráter marginal e sua condição de exclusão social, fogem irremediavelmente aos dados estabelecidos e formalmente elaborados, bem como às imagens oficiais que a sociedade oferece a si mesma.



Desse modo, o referido autor ao focar nas vidas que emergem das narrativas, marcadas pela experiência que vivem os indivíduos, nos possibilita compreender outras dimensões da pesquisa, mais especificamente, “do poder pela partilha de saberes”, que só é possível respeitando a história do outro. Assim, assumimos que compreender a experiência de outrem implica em se colocar ao lado desta, dialogando com ela, para através da indagação narrativa dar a esta o lugar apropriado num contexto de ressignificações.

Ferrarotti (2014) acrescenta ainda que o que parece único em se tratando desse tipo de metodologia de pesquisa é a relação de interação que muda a atitude tradicional de pesquisar, passando a “não ser apenas uma comunicação metodológica, mas humanamente significativa, sendo essa significatividade, não um acréscimo facultativo moralizador, mas parte integrante e garantia de correção metodológica” (p. 66).

Nesse sentido, tornou-se referência aos integrantes dos grupos de pesquisa aqui em diálogo a questão relacional tanto na pesquisa narrativa quanto no entendimento da profissão docente, o que significa a compreensão da profissão docente como a profissão de interação humana, uma vez que esta se constitui na relação com o outro, aprende-se com o outro e constrói-se com o outro.

A partir das indagações em torno de como os professores que atuam no primeiro ciclo significam e ressignificam o trabalho docente, como suas experiências vividas na docência são percebidas, narradas e como explicam a relação destas com o processo de aprender a ensinar, buscamos estudar o desenvolvimento profissional docente tomando a experiência/sentido, contando e/ou vivendo histórias narrativamente, enfatizando principalmente sua dimensão temporal e relacional, em prol de práticas de formação e investigação socialmente mais justas e de transformações educacionais significativas (ZEICHNER, 2009).

Embora esse processo revele tamanha complexidade e multidimensionalidade, é o processo pelo qual os professores revivem, renovam e ampliam seu compromisso refletindo sobre os propósitos éticos e morais do ensino, considerando que as consequências desses compromissos se alimentam das experiências (DAY, 2001, 2005; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2008). Significa também uma necessidade individual/coletiva e organizacional que pressupõe comprometer-se com uma aprendizagem contínua e *com o desejo de marcar a vida dos alunos* (DAY, 2001). Assim, o desenvolvimento profissional está intimamente



entrelaçado ao movimento de significações e ressignificações atribuídos à dinâmica profissional num contexto situado. Ou seja, o professor necessita explicar a si mesmo como constrói sua prática profissional para que possa entender as aprendizagens profissionais da docência a partir de múltiplos contextos e diversas experiências vivenciadas ao longo dos percursos pessoais profissionais e contextuais.

Diante das reflexões apresentadas, passamos a olhar a docência como experiência-saber dotada de sentidos e significados, lugar de produção de subjetividades e intersubjetividades, num movimento de ressignificação, ancorado pelos conhecimentos problematizados no entrecruzamento de diferentes culturas em um contexto situado - a escola, lugar privilegiado de aprendizagem, de desenvolvimento profissional da docência, e mais especificamente de construção de saberes.

A seguir, apresentamos os caminhos trilhados na pesquisa narrativa na tentativa de compartilharmos as experiências vividas e narradas pelos professores que atuam no primeiro ciclo, considerando como Clandinin (2010) que experiência é a própria vida.

## Contextualização da pesquisa

A pesquisa coordenada por Monteiro (2014)<sup>2</sup> foi iniciada no primeiro semestre de 2015, tendo em seu levantamento inicial identificado junto à Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá - SME a existência de 22 (vinte e duas) escolas que atendiam ao 1º Ciclo – anos iniciais. Nessas 22 escolas foram identificados 298 docentes. Na primeira etapa da pesquisa realizamos a caracterização do quadro docente das escolas municipais que atendem ao primeiro ciclo do ensino fundamental em Cuiabá-MT, com vistas a compreender quem é o profissional que atua nesse nível de ensino, sua formação inicial, vínculo empregatício e tempo de experiência na docência. Nessas escolas, para a caracterização docente, foi realizado levantamento de informações iniciais fornecidas pela gestão escolar e pelos próprios professores. Tais informações foram registradas em uma ficha criada pelo grupo de pesquisa. A pesquisa será desenvolvida ao longo de quatro anos.

No que se refere ao levantamento inicial sobre a formação dos professores que atuam no 1º ciclo, identificamos que 80% apresentam

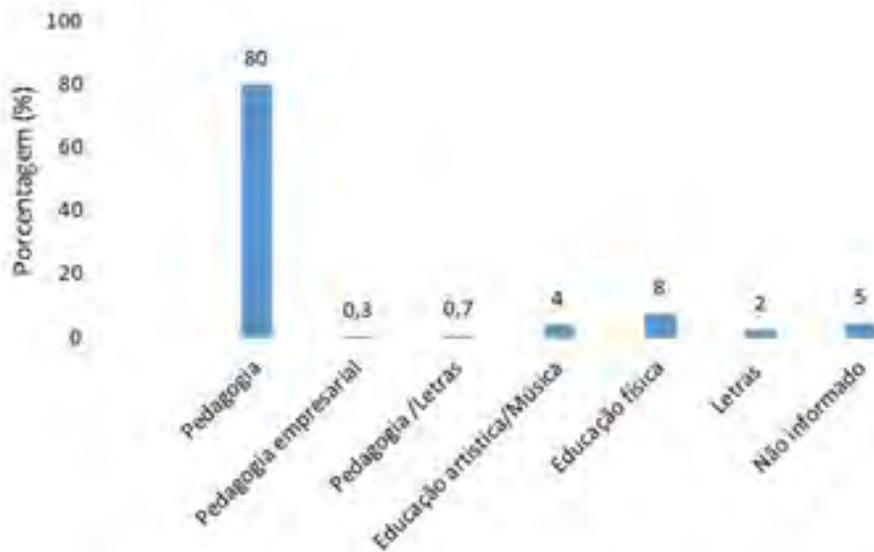
---

2 Projeto de pesquisa Edital Universal/2014 CNPq, em desenvolvimento nas unidades escolares no ano de 2015.



a graduação em Pedagogia (Figura 1) o que mostra o atendimento das diretrizes oficiais em relação aos professores dos anos iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental. Porém, 60% desses professores foram formados em instituições de ensino superior da rede particular, conforme constam nos registros dos diplomas.

Figura 1. Percentual de docentes em relação ao curso de graduação em nível superior



Fonte: Dados organizados pela autora (2015).

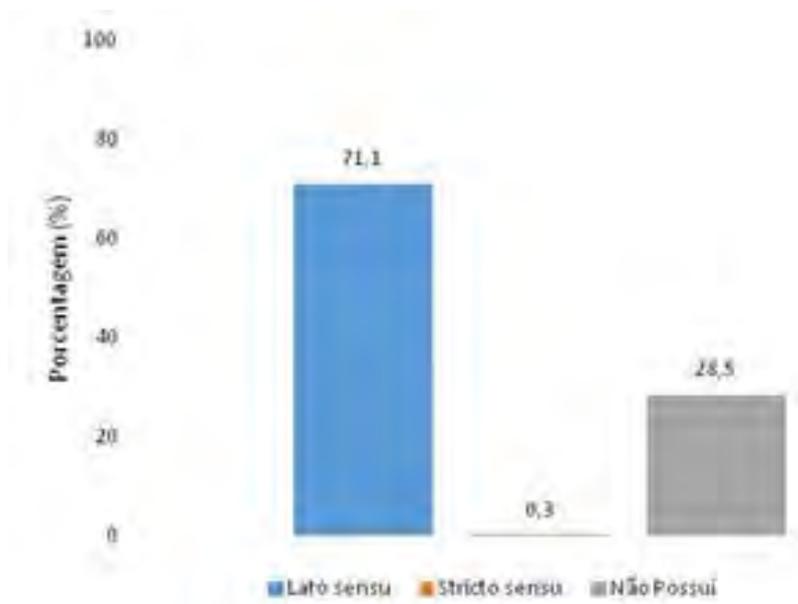
Em se tratando da formação continuada, observamos que 71% dos professores realizaram curso de pós-graduação *lato-sensu*. (Figura 2). Segundo Day (2005), os professores são sujeitos ativos e precisam estar preparados para cumprir os fins educativos devendo demonstrar compromisso e entusiasmo frente à aprendizagem contínua. Os professores participantes da pesquisa, ao buscarem conhecimentos e cursos de pós-graduação para subsidiar a ação docente, vão ao encontro dessa perspectiva. Pacheco e Flores (1999) por sua vez apontam para a necessidade do processo de inserção profissional centrar no desenvolvimento da construção das identidades docentes através de uma articulação entre biografia pessoal, prática reflexiva, apoio dos pares e uma conscientização crescente do contínuo aprimoramento profissional.

O desenvolvimento da identidade profissional não é um processo linear e sim um lugar de lutas e de conflitos e de construção de maneiras de ser e



de estar na profissão. É nesse processo de desenvolvimento do sentimento de pertença e da construção da identidade que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal/profissional, reconstruindo identidades, para assimilar mudanças, novas perspectivas, inovações (NÓVOA, 1992, 1995).

Figura 2. Percentual de docentes em relação a realização de curso de pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu



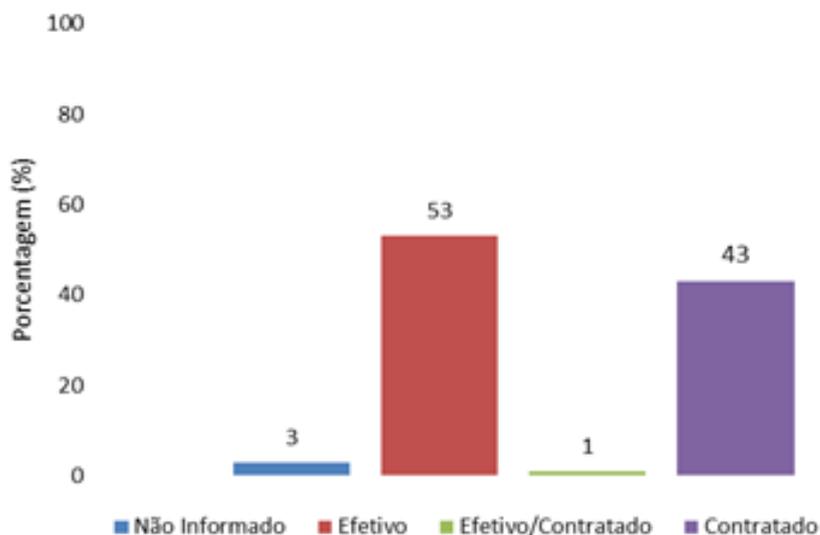
Fonte: Dados organizados pela autora (2015).

Em relação ao vínculo empregatício 53% são efetivos e 43% são contratos temporários (Figura 3). O grande percentual de professores temporários demonstra a carência de concursos para efetivação do quadro docente de professores da rede municipal de ensino, além de demonstrar uma política de não valorização desses professores dos anos iniciais, ocasionando rotatividade dos professores no ensino fundamental. No entanto é necessário ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação realizou concurso público para professores no ano de 2005 (conforme edital nº 01 e 02, de 30 de setembro de 2015).<sup>3</sup>

3 Disponível em: <<http://www.cuiaba.mt.gov.br/concursos/concurso-educacao>>



Figura 3. Percentual de docentes em relação ao vínculo empregatício



Fonte: Dados organizados pelos autores (2015)

Já no que se refere ao tempo de docência, os dados gerais indicam que a maior parte dos docentes que estão atuando nos anos iniciais em relação ao tempo de experiência na docência são considerados experientes, totalizando 74%, pois apresentam período superior a cinco anos de docência (Figura 4). Mesmo em se tratando dos contratados, a maioria destes possui tempo de experiência. Para Day (2001, p. 16), “os professores se constituem no maior trunfo da escola” são sujeitos ativos que com seu potencial de desenvolvimento, aprendizado e participação na tomada de decisões coletivas, se constituem em peças-chave para um ensino de qualidade.

Vaillant e Garcia (2012), citando Ávalo (2000), ressaltam

[...] Junto ao poder epistemológico dado pelo fortalecimento de seu conhecimento, ser profissional significa poder decidir e influir na mudança educacional, quer dizer, contar com poder público. O desenvolvimento profissional envolve, então, a oportunidade para fortalecer as condições que permitem o exercício de poder profissional: o que se denomina em inglês de empowerment. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 170).



Figura 4. Percentual de docentes em relação ao tempo de experiência



Fonte: Dados organizados pela autora (2015).

No tópico a seguir, apresentaremos como fomos compondo os textos de campo do estudo narrativamente, procurando entrelaçar contextos, tempos, aprendizagens, experiências, significados pelas narrativas produzidas nos encontros com os professores durante o ano de 2015.

Compor textos de campo significa estar alerta para as coisas que os participantes fazem e dizem como parte de sua experiência em curso e isso significa manter registros sobre como eles vivenciam a experiência de estar na pesquisa. Os participantes também têm sentimentos e pensamentos sobre a pesquisa. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 128).

Na segunda etapa da pesquisa, foram escolhidas três escolas municipais que possuíam apenas o 1º Ciclo, atendendo alunos na faixa etária de 6 a 9 anos para a produção dos vários textos de campo narrativos. Em relação às três escolas pesquisadas, a tabela abaixo possibilita visualizar os professores lotados nas unidades escolares.



### Distribuição dos professores por escolas

Escolas	Total de Professores	Nº de Professores Principiantes	Nº de Professores Experientes
A	18	05	13
B	22	11	11
C	17	08	09
Total	57	24	33

Fonte: Dados organizados com base no levantamento feito nas escolas.

Dada à extensão do estudo, as análises narrativas realizadas consideraram cada escola como estudos de caso com suas situações particulares, composto por um conjunto de textos de campos com descrições dos contextos, acontecimentos, eventos e pelas narrativas dos professores em diferentes momentos, produzindo a análise “historiada”. Ou seja, o encontro da narrativa partilhada e ressignificada do participante e do investigador (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Os textos narrativos construídos pelos participantes da pesquisa visam contribuir na compreensão dos contextos e lugares onde estes se inserem e nos quais desenvolvem e constroem seus conhecimentos em ação. As narrativas orais e escritas apresentadas neste estudo foram oriundas de registros em encontros de formação nas escolas, denominados Roda de Conversa<sup>4</sup> e nos encontros da pesquisa (gravados em vídeos e transcritos posteriormente), em que propomos aos professores compartilharem reflexões sobre as experiências e aprendizagens vividas com as turmas em que estavam atuando.

---

4 Constitui-se em momento para estudo coletivo previsto no calendário escolar, em consonância com a política da Secretaria Municipal de Educação/SME, visando o fortalecimento da consciência coletiva dos profissionais, o fortalecimento da autonomia, da identidade profissional, bem como o desenvolvimento de conhecimentos de saberes essenciais ao exercício da prática educativa (CUIABÁ, 2008, p. 22).



## Diálogos compartilhados: de ensinantes a aprendizes

Considerando a compreensão de que a indagação narrativa se constitui de um ciclo envolvendo contar, viver, recontar e reviver de maneira que possamos resignificar nossas experiências nessa relação, necessitamos compor relatos que ao serem problematizados apontem outros sentidos e significados. Assim, propomos aos participantes num dos encontros da pesquisa que compartilhassem seus relatos com o grupo, suas experiências vividas no exercício da docência, de modo que todos pudessem estar implicados com o processo de reelaborar aquela experiência narrativa, “viver junto a” (CLANDININ; CONNELLY, 2011). E isso pressupõe uma experiência relacional diferenciada na composição das narrativas, criando e recriando suas histórias, expectativas e significados que cada participante vai produzindo nas vivências, ampliando as possibilidades na investigação. As professoras mencionadas neste estudo como já apontamos anteriormente, encontram-se em diferentes etapas de desenvolvimento profissional e com experiências diversas no exercício da docência, tanto em relação ao tempo quanto ao nível de ensino em que já atuaram. Embora atualmente todas se encontrem em exercício no 1º ciclo nas escolas do município de Cuiabá. Desse modo, as professoras estão imersas em contextos distintos, vivem particularidades de suas histórias profissionais e institucionais e constroem sentidos próprios ao mesmo tempo em que expressam algumas atitudes socialmente compartilhadas.

Para Galvão (2005, p. 343), a narrativa constitui um processo de interação com o outro, potencializando nossa compreensão sobre

[...] qual o papel de cada um de nós na vida dos outros. A interação com um grupo de pessoas, ao longo de vários anos, proporciona ao investigador um maior conhecimento de si próprio, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos outros, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir.

Socializamos aqui parte desse processo, trazendo a cena algumas narrativas dos processos investigativos vividos por nós que revelam relações, aprendizagens e situações como parte desse processo formativo/ investigativo, num movimento de sentidos diversos que vão nutrindo



nossas significações de forma mais ampla, nos deixando atravessados por aquilo que investigamos.

## O que se aprende nesse cenário

As narrativas das professoras apontam situações, pessoas e acontecimentos vividos num contexto específico do 1º ciclo, relatam as aprendizagens e os conhecimentos produzidos nas trocas de experiências, o que nos permitiu compreender como são traçadas as estratégias para trocas de experiência sobre as atividades que visam garantir um ensino melhor, os sentidos construídos na experiência como lugar de criação do possível, significado a partir das interações estabelecidas com toda comunidade escolar e entre as tensões e os desafios enfrentados no contexto específico do trabalho com projetos, mostrando que não é fácil tomar decisões ao mesmo tempo em que vão ampliando, negociando e ressignificando esse lugar no exercício da docência. Apontam como vão construindo interlocuções nas experiências vivenciadas, revelando relação com o conhecimento, entre os professores e com os alunos e também relações de encontros e desencontros.

Atualmente trabalho com duas turmas de 3 anos e vejo como ponto positivo ter acompanhado essa turma desde 2014, quando começamos no 1º ano. Sempre fui contra esse negócio de acompanhar turmas. (Professora Cristiane)

Quando assumi a turma me deparei com algumas situações desafiadoras, pois na sala há alunos que estão com o desenvolvimento bem adiantado, enquanto um número significativo de alunos ainda requer atenção maior em todos os sentidos da aprendizagem. Então me questiono todo dia sobre qual seria a melhor forma de lidar com isso... (Professora Rosângela)

O processo de ensino aprendizagem não é fácil... estou trabalhando com o 1º ano, um desafio após mais de cinco anos sem atuar, estou reinventando, procurando coisas diferentes, em sala são 28 alunos, estrutura física precária, mas não me falta vontade em ensinar. (Professora Paula)

Por que até alguma coisa que a gente está fazendo lá no 1º ano, pode ajudar muito as professoras que estão no 2º ano, ou seja, porque tem alguns alunos que ainda não avançaram, tem algum tipo de dificuldade,



então precisam desse avanço, e, às vezes, alguma coisa que o 1º ano está propondo serve bem certinho para esses alunos do 2º ano. Então, esse meio de comunicação que a gente fez na escola, entre e-mail e whats.... e a própria coordenação, está fazendo essa intervenção, “Olha Dilce a professora Ilza fez isso, isso aqui.... Que é essa troca... (Professora Dilce)

Então, tem um grupo que fica para todos os funcionários e um grupo que fica para os professores fazerem essa troca de experiência, com isso, com essa troca de experiência, vai melhorando, eu vou cobrando do outro professor: professora, vamos fazer outra coisa porque eu acho que nessa parte a gente estagnou, vamos melhorar?! Trabalho como um todo, então, por exemplo, o trabalho com o 2º ano é um planejamento para o 2º ano matutino e para o vespertino, porém nós temos o projeto, e o projeto não é para o matutino e vespertino é para cada sala, aquela sala de manhã e tarde é um projeto, aquela outra sala de manhã e de tarde é outro projeto, então elas têm que fazer essa troca de experiência. O projeto em si foi difícil de finalizar, porque um é da manhã e o outro é da tarde, então tem essa dificuldade, elas têm que trocar ideias, a noite, finais de semana... (Professora Maria)

Também só colocar aqui... Essa minha primeira experiência... o professor tem que ter essa oportunidade de chegar. Porque tudo tem que ter um começo e então tem o professor novato. Então quem já tá há mais tempo é... Acolhe aquele professor, né? Acolhe no local, olha aqui funciona assim e tal... (Professora Ane)

O que a gente tem visto que na escola é assim, os 3º anos, fazem um projeto só de aula da semana, e esse projeto a gente troca, então nós somos quatro, essa semana eu faço, na semana seguinte faz a outra, na semana seguinte faz a outra, e a gente troca, faz essa troca pra ter mais tempo na hora de... dá pra fazer uma atividade legal e tem dado resultado, lógico a nossa coordenadora... (Professora Ilza)

As narrativas das professoras envolvidas nesta pesquisa revelam também as contradições presentes no exercício da docência, desvelando os contextos em que elas atuam marcados, para além de suas práticas, por pessoas, lugares, tempos e sentimentos de vida singular-plural (FERRAROTTI, 2014). São enfatizadas as condições precárias do trabalho,



por um grupo de uma das escolas, acrescentando que isso dificulta pensar esse espaço como de reflexão e produção de conhecimentos. As situações de dificuldades, muito embora perturbadoras do fazer profissional, tornaram-se, para algumas, um desafio, conduzindo à problematização e à tentativa de resolução dos problemas, passando a ser potencializadora do desenvolvimento profissional.

Já outro grupo que vivencia em sua escola um trabalho cooperativo reforça a ideia da escola enquanto espaço relacional e da necessidade de se cultivar o diálogo, ao mesmo tempo, evidenciam suas aprendizagens sobre o conhecimento prático.

Clandinin e Connelly (1988) enfatizam que o conhecimento prático dos professores é constituído de um conjunto de convicções e significados, que surge tanto da experiência pessoal como social e que se expressam nas ações, pressupondo uma relação dialética entre teoria e prática. É um conhecimento que vai sendo construído pela convergência de várias aprendizagens (dimensão teórica, dimensão experiencial, dimensão afetiva e outras) à medida que o profissional vai confrontando-as com a prática real e as internaliza em suas ações. Tais aprendizagens são construídas inicialmente nas primeiras experiências escolares e acompanham a trajetória profissional dos professores em vista da natureza dinâmica e complexa dos contextos em que atuam.

Esse diálogo com diferentes processos de desenvolvimento profissional construído em diferentes contextos escolares, requerendo processos investigativos diferenciados, tem nos apontado a necessidade de considerarmos nessa trama um olhar plural sobre os elementos essenciais desse processo num movimento não linear. Temos clareza, a partir de nossa experiência, que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus dilemas, no contexto de atuação refletido, sendo que é no exercício do trabalho reflexivo que, de fato, o professor produz sua profissionalidade.

Como aprendizes, percebemos que esse movimento revela outros sentidos e significados ao exercício docente que potencializa nossa compreensão sobre as complexidades das relações e tensões vividas, pois ao mesmo tempo em que entendemos, modificamos e ampliamos nosso diálogo sobre as possibilidades outras de formação e investigação, envolvendo os participantes/investigadores.



## Referências

CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: M. Campbell; L. Thompson (Ed.). **Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In: ANGULO, L. M. V. (Org.). **Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Editorial Marfil, 1988, p. 63-86

CONTRERAS, J. **A autonomia de professor**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DAY, Christopher. **Formar docentes: cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado**. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: NARCEA, S.A. 2005.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, Portugal, 2001.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**. O método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passegui, EDUFURN, 2014.

GALVÃO, C. **Narrativas em educação**. Ciência e educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. Como se aprende a ensinar? Madrid: Narcea, 2009.

MELLO, Dilma M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.



MELLO, Dilma M. de. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 171-187.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda et al. Narrativas de formação-investigação como lugar de aprendizagens em contexto colaborativo. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (Auto) Biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MONTEIRO, F. M. A. **Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional**. Teias, Rio de Janeiro, v. 15, p. 118-129, 2014a.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de investigação-formação no curso de Pedagogia. In: FONTOURA, H. A.; TAVARES, M. T. G. (Org.). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**. 1. ed. Niterói: Intertexto, 2013. p. 87-103 (Coleção Educação e Vida Nacional).

\_\_\_\_\_. Práticas de Formação e Diversidade: uma experiência de investigação-formação. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, p. 129-152, 2014b.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional da Docência: sentidos e significados compartilhados em pesquisa narrativa. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. (Org.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 4. p. 00717-00729.

\_\_\_\_\_. Narrativas e desenvolvimento profissional docente: significações experienciadas em contextos situados. In: Paula Perin Viventini et al. (Org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. p. 119-132.

MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. do; CANNEN, A. **Ressignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, UFMT, v. 23, p. 637-654, 2014.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.



NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Porto Editora, 1995.

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

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.) **Justiça Social, desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



# A formação contínua docente como questão epistemológica

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

## Introdução

Este artigo tem como referência diferentes pesquisas desenvolvidas no GEPEFAPE – Grupo de Pesquisa e Estudo sobre Formação de Professores e Pedagogos, que em comum buscam analisar as concepções de formação continuada implantada como política pública, a partir da constituição em 2003 da rede Formação Continuada de Professores. Como proposta metodológica trabalha-se com diferentes subprojetos estudando os programas e projetos de formação continuada vinculados à rede.

O conceito de formação é tal como o de educação, polissêmico, podendo situar-se em diferentes polos relativamente distintos, mas contraditoriamente e dialeticamente postos na função e no ato da atividade de formar:

Um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar a fim de atender as demandas da sociedade capital;

Outro, enfatizando a dimensão da emancipação do sujeito, e, portanto, redimensiona o saber, o saber fazer e o ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a análise do real, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua a fim de intervir e transformar a realidade no sentido da liberdade humana.

A formação continuada de professores também se insere em tais dimensões do formar e pode contribuir para reafirmar, elaborar práticas adaptativas. Porém, com características inovadoras do fazer e saber fazer contribuindo para reorganização da sociedade no sentido do



progressivismo.<sup>1</sup> E também pode ter elementos que permitam a uma ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar as ações humanas em busca de uma emancipação (MARX, 2010).

Tomando os polos que situamos a formação inicial e a formação continuada, pode-se observar que o tema tem ocupado recentemente muito espaço na literatura nacional e internacional e nas políticas educacionais. Dos fatores que explicam esse fenômeno, destaco três que motivaram este estudo: 1) A formação continuada de professores a partir da década de 1990 passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor; 2) a questão da responsabilização dos docentes pelo sucesso/fracasso da escola; e 3) as condições em que se formam e atuam os docentes no Brasil.

Nesse sentido, diferentes ações e nomenclaturas vão surgindo para explicar e propor alternativas na formação docente, que em alguns casos parece jogo semântico e/ou trocadilho, mas que remetem a significados sociais na proposta de formação. Para a análise dos termos utilizamos o estudo de Marin (1995). A autora restringe o uso do termo aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução com grande utilização na década de 1970.

Os termos *educação permanente*, *formação continuada* e *formação contínua* apresentam certa similaridade por terem o conhecimento como eixo do processo de formação. Apreende-se que, ao fazer tal afirmação, a autora pressupõe os processos de construção, interação e superação como fundantes e constitutivos na compreensão dos referidos termos, que exigem uma base sólida de conhecimento, valorização e partilha desse conhecimento na busca de superação dos problemas e dificuldades na educação.

Entretanto, Marin (1995) acrescenta a cada um dos termos algumas especificidades, revelando-os, de certa forma, complementares. A formação permanente e/ou contínua utilizada, principalmente por autores europeus, traz subjacente a concepção de educação como processo ao longo da vida, e em contínuo desenvolvimento como atividade inerente da vida humana.

---

1 Refere-se a um conjunto de doutrinas filosóficas, éticas e econômicas baseado na ideia de que o progresso, entendido como avanço científico, tecnológico, econômico e social, é vital para o aperfeiçoamento da condição humana. Essa ideia de progresso integra o ideário iluminista e tem como corolário a crença de que as sociedades podem passar da barbárie à civilização, mediante o fortalecimento das bases do conhecimento.



A autora recorre ao conceito de andragogia como constituinte dos processos de autogestão, autoavaliação e autoformação, implicados na ideia de educação permanente, delineando posturas de responsabilidade do indivíduo para com sua formação.

Ao explorar o conceito de formação continuada, Marin (1995) destaca que as ações de formação continuada diferem quanto ao modo de socialização, ressaltando que elas têm em comum a existência de uma atividade intencional e direcionada para a mudança. A formação continuada também sugere ser pensada e implementada no lócus do próprio trabalho como “prática social, de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p.18).

Optamos, então, por assumir o termo formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação que oportuniza a construção da práxis através da compreensão dos processos envolvidos na atividade educativa: intenção e ação. Possibilitando ampliar, repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade. Nesse sentido, buscando, então, ampliar a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Tal processo permite identificar e explorar limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições. A formação contínua visa a reelaboração a partir da análise crítica do real, os saberes, as técnicas, as atitudes, a ética e o ato de políticas necessárias ao exercício da atividade docente.

Abandona-se o conceito de que a formação continuada é a atualização científica, didática e psicopedagógica do profissional para adotar um conceito de formação que consiste em investigar, fundamentar, organizar, analisar, estabelecer relações e construir a práxis criativa. Busca-se, na práxis, uma forma peculiar de atividade humana de instaurar nova realidade que não existe por si mesma a não ser pela atividade criadora do homem e neste caso, criativa e transformadora no sentido de uma nova realidade com perspectiva à emancipação (VAZQUEZ, 1968).

Entendendo a crítica e a análise do real sobre a concepção do conhecimento como elemento central para a compreensão da atividade docente e para a elaboração de propostas de formação inicial ou continuada, buscamos pensar a questão numa perspectiva epistemológica. Pois, o trabalho docente centra-se no processo do conhecimento. Portanto, é fundamental



que se busque compreender a formação docente inicial e/ou continuada a partir da concepção de conhecimento que a tem norteado. Começo, assim, investindo sobre o caráter epistemológico da formação humana a partir da proposta de compreensão da realidade pela filosofia da práxis na qual buscamos pressupostos para propor elementos de uma formação continuada.

## Formação docente como questão epistemológica

A preocupação em pensar a formação continuada como questão epistemológica perpassa pensar como o professor aprende e se constitui enquanto profissional nas condições objetivas em que ele se encontra hoje, como problema de conhecimento. Esta foi uma das possibilidades sugeridas logo no início destas reflexões e que, na medida em que a temática foi sendo desenvolvida, foi adquirindo significado como diretriz explicativa, pois a epistemologia é o estudo do conhecimento de suas possibilidades.

A referência a epistemologias de formação de professores encontra justificação na necessidade que sentimos de integrar tanto a análise das práticas emergentes de formação, quanto à reflexão da unidade teoria e prática – como dimensão estruturante da atividade docente. Trazemos um quadro teórico-prático de referência e como elas influenciam a maneira pela qual os docentes compreendem e lidam com o conhecimento que ensinam.

Pode-se, neste sentido, dizer que a formação é atravessada por uma diversificação de inspiração epistemológica que se relaciona ao contexto cultural e econômico do momento. Santos (2010) apresenta uma análise das perspectivas teóricas na formação continuada docente em que cada modelo tem relação com uma epistemologia sobre o conhecimento e o fazer conhecer do professor, como podemos ler no “Quadro 1”. A autora ressalta duas epistemologias vigentes nas políticas públicas de 1970 a 2000, sendo: a racionalidade técnica e a epistemologia da prática. A partir da compreensão que não há hegemonia sem propostas contra-hegemônicas (GRAMSCI, 1995) também nesse momento há apontamentos e ações que mostram uma outra epistemologia para pensar a formação de professores. Os estudos de Curado Silva (2008, 2011, 2012, 2014) apontam que a construção que discute a epistemologia da práxis na formação de professores não é algo novo. A busca e o desafio destes estudos são a construção de um conhecimento sobre o trabalho docente que subsidie a formação de professores da Educação Básica, de forma a promover a dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da práxis.



Terrazzan e Santos (2007), em pesquisa sobre formação continuada, afirmam que as concepções de formação das ações realizadas em diversas realidades educacionais brasileiras, estão pautadas em três ideias básicas: concepção de formação continuada associadas a processos reflexivos; ligada à ideia de atualização pedagógica; ou, vinculada a uma forma mais genérica. As concepções de formação continuada, abordadas pelos autores, se referem às concepções norteadoras das atividades de formação continuada presentes no contexto brasileiro atual.

Quadro 01 – Formação continuada entre 1970 a 2000:  
Tendências e perspectivas teóricas

	1970	1980	1990	2000
Características	Modelo técnico	Modelo prático pedagógico	Modelo neotecnicista	Modelo pragmático-instrumental
	Treinamento/ reciclagem	Treinamento em serviço	Treinamento / Praticismo	Centrado no saber-fazer
	Racionalidade técnica	Epistemologia da prática		
	FC: caráter dual e disperso, adaptativo e desarticulado de um projeto coletivo institucional.	FC: práticas homogêneas, tecnificação do ensino; assimilação individual.	FC: desenvolvimento de conhecimentos e competências para um mercado competitivo.	FC: modelo transmissivo; caráter pragmático; baseado em competências.

Fonte: Santos (2010).

A racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente. Investem na universalidade dos objetos operacionalizados no espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos implicados. O modelo transmissivo – orientado para as aquisições e distância – da subjetividade dos sujeitos confere à objetividade e à realidade exterior



total autonomia e independência perante os sujeitos na epistemologia positiva do conhecer.

Assim sendo, é possível afirmar que a formação continuada de professores na perspectiva da racionalidade técnica, a ação docente é concebida de forma idealizada, considerando a hegemonia das disciplinas científicas sobre as de cunho pedagógico. Autores como Rosa et al. (2003) reconhecem nas denominações das décadas de 1960/70/80, tais como, cursinhos, treinamento, reciclagem ou capacitação, o tom limitante dessas atividades voltadas aos professores. Esse tipo de abordagem de formação aproxima da racionalidade técnica, pois não oferece elementos para os professores refletirem sobre suas práticas e, então, buscarem soluções para os problemas ali encontrados.

Na epistemologia da prática a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação. Zeichner (1998), Schön (2000) e Tardif (2002) têm sido os grandes inspiradores dos trabalhos de formação continuada do professor reflexivo. Não iremos nos aprofundar na análise da epistemologia da prática, mas o estudo de Curado Silva (2008) sintetiza que a valorização do saber prático imprime um caráter pragmático na formação de professores e é tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico. Pois, ao se restringir ao cotidiano da prática da atividade central do professor, a aula, o exime na produção do conhecimento da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade.

Outro modelo, relativamente distanciado do anterior, é o da crítica emancipadora, centrado no processo por uma epistemologia da práxis (CURADO SILVA, 2014, 2016) e privilegia, tal como o próprio nome sugere, a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionada aos formandos ao qual está subjacente uma perspectiva ontológica. Em que o ser, e aqui ser docente, é construído na interação com o meio – social, cultural, físico – e deverão ser equacionadas numa dimensão compreensiva e interpretativa. As práticas de formação orientam-se pela explicação teórica da realidade, a experiência vivida, a sua interpretação e construção de sentido e significado.

Esta perspectiva de formação continuada valoriza a dimensão científica dos conhecimentos na sua interação com a vertente prática de operacionalização dos mesmos, bem como a análise da prática por meio



dos referentes teóricos para a sua análise e reestruturação do concreto real. As práticas de formação procuram fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre a realidade social, sobre si próprios e sobre suas práticas contextualizadas com o objetivo da progressiva autonomia e emancipação comprometida, fomentando a dimensão de transformação da realidade como função da escola e dos seus atores.

Assim, formar tem uma dimensão ontológica, já que, na formação, é o próprio ser que está em causa. O ser humano mais se realiza quanto mais for a sua compreensão da realidade. Conhecer o mundo é parte e condição do processo de realização da humanização e que, apesar de não poder acontecer em sujeitos isolados, pois só se dá em comunhão com outros sujeitos, só é possível como realização própria de cada um.

Embora o conhecimento para diferentes sentidos na filosofia da práxis, ressalta-se a importância da reflexão crítica sobre o ato de conhecer, “pelo qual se reconhece na objetivação da atividade criativa, nesse caso o trabalho, e, ao reconhecer-se assim, percebe o como de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (FREIRE, 1983, p. 27). Nesse sentido, “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo” (FREIRE, 1983, p. 28). Isso nos sugere que a formação do ser humano se dá não por retenção de saberes expostos pelo outro, mas pela apropriação e construção permanente de um processo próprio de conhecer. O produto final não é um conhecimento pronto, mas um ser humano novo, conhecedor de sua condição de sujeito do conhecimento, e dos processos do conhecer.

Nessa perspectiva, tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento que pode oferecer elementos para uma proposição de formação continuada. A centralidade do conhecer está na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

O conceito de práxis implica a atividade de um sujeito intencional e social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim. Embora haja na atividade humana diferentes níveis de práxis (VAZQUEZ, 1968), nos referimos no processo de formação continuada à práxis reflexiva entendida como atividade de transformação consciente do



real. Para tanto, não se pode haver o aviltamento do aspecto teórico e nem o desconhecimento dos elementos espontâneos e sua função no cotidiano, inclusive para trabalhar com o não-cotidiano.

A partir da consideração da práxis como categoria fundamental da epistemologia e do caráter relacional entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, pode-se afirmar que neste processo há um sujeito histórico que se relaciona com o objeto construindo e sendo ao mesmo tempo construído por este. O que se defende nesta perspectiva é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a estes sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas.

Para tal movimento, faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, e que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização desta proposta, argumenta em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática.

Como explicar a indissociabilidade na filosofia da práxis? A proposta de unidade teoria e prática são centrais nas diferentes epistemologias da formação de professores, embora apresentem diferentes formas de conceber: associação, aplicação, correspondência<sup>2</sup> entre outras. A unidade teoria e prática na filosofia da práxis toma como pressuposto que a atividade do homem exerce influência sobre seu pensamento e a forma de conhecer. Ou seja, a prática é atividade humana que produz o homem, mas dialeticamente o homem a faz a partir de intencionalidade teleológica e, embora em determinadas condições históricas, estas não estejam explícitas à origem da prática remetente a um conhecimento humano, pois “desde então até nossos dias o progresso do conhecimento teórico, inclusive as formas mais altas de atividades científicas, aparece vinculado com as necessidades práticas do homem” (VAZQUEZ, 1968, p. 216).

A unidade teoria e prática na filosofia da práxis busca transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um

---

2 Para maior aprofundamento ver Vazquez (1968) – Capítulo II.



conteúdo de práxis transformadora. Esta atitude epistemológica, que tem a preocupação de transformar a “verdade prática” em “verdade teórica”, é necessária de modo permanente para que seja superada a perspectiva pragmatista de redução da práxis ao mundo da vivência espontaneísta e pragmática para o conhecer da realidade e sua função de atividade de transformá-la.

Nessa perspectiva, a formação de professores funcionaria como mediadora na formação do indivíduo, entre os campos da vida cotidiana e não cotidiana da atividade social a partir do conhecimento social. Em síntese, a educação, na sua dimensão da epistemologia da práxis, emerge como auxiliar na formação do novo bloco histórico. Pois produz elementos de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana.

### Formação continuada na epistemologia da práxis: alguns pressupostos

Partindo da análise de tais reflexões e pesquisas, apresentamos alguns pressupostos elaborados para a formação continuada tendo como referência a epistemologia da práxis. Tais elementos são sínteses que aqui apresentamos na luta de uma posição contra-hegemônica por uma formação que possibilite um saber fazer embasado nas dimensões técnica, estética, ética e política do trabalho docente, aliado à leitura do concreto real e, portanto, tendo como princípio formativo o trabalho educativo. Apontamos os pressupostos a saber:

- i. A formação continuada como **exercício da historicidade da produção de conhecimento** em que a atitude epistêmica e dialética são imprescindíveis para se conhecer e compreender as relações sociais. Nesse prisma, a formação continuada não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas, sim, um processo de reflexão que possibilita a análise de questões sobre esta, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e atores educativos.
- ii. Tomamos a formação continuada como **parte integrante do trabalho docente**, contendo e estando contida em uma relação dialética. Desse modo, não é possível desconectar a formação do trabalho e a vida do professor. Assim, os diferentes processos formativos podem e devem tomar a realidade na qual os professores estão inseridos, reconhecendo



as diferentes formas de precarização a que estão sujeitos. A partir daí, estabelecer um diálogo que ultrapasse a idealização da atividade docente, assumindo formas menos prescritivas, contribuindo para efetivamente promover a práxis dos professores envolvidos. Não é apenas dizer que o lócus de formação seria a escola, mas é tomar o trabalho docente e suas condições objetivas como referência para a formação continuada. É essencial ressaltar como as condições de trabalho do professor e os fenômenos de intensificação, “complexificação” e precarização afetam sua relação com os alunos, suas formas de planejar, organizar e conduzir sua atividade, seu envolvimento e motivação com o próprio desenvolvimento profissional e seu compromisso com a sociedade e com cada um de seus alunos. Assim, a formação continuada, tendo como referência a epistemologia da prática, necessita ser pensada com e a partir das condições objetivas de trabalho e como possibilita a formação do sujeito.

- iii. Uma proposta de formação contínua deve levar em conta a compreensão de que o conhecimento de que o indivíduo dispõe ou deve dispor para a consecução de qualquer objetivo e pressupõe busca e realização num projeto educativo em que tenha sentido para o sujeito. Não se pode conhecer pelo outro. **O conhecer só se dá na ação, na relação sujeito-objeto.** Se o conhecimento é resultado de interações que se dão entre sujeito e objeto, a negação da premissa torna inoperante qualquer intenção educativa. Nessa perspectiva, é preciso assegurar as condições para que docentes exerçam permanentemente à reflexão sobre o cotidiano escolar, sobre a sua prática pedagógica e sobre a realidade na qual ela se dá. Assim, incentivando autonomia docente, pressuposto fundamental para se equacionar de forma mais consistente a maioria dos problemas que desafiam as dimensões da competência dos docentes.
- iv. O conhecimento pressupõe buscas pessoais e próprias, mas o individualismo e a meritocracia são limitados para pensar uma realidade com oportunidades, nesse caso, formação e condição de trabalho específico. **O conhecimento pressupõe de relações sociais,** encontros, diálogos. Portanto, é preciso objetivar que o ato de pensar o trabalho pedagógico tenha uma dimensão coletiva e social: pensar coletivamente a prática pensando a escola, pensando a comunidade, pensando o mundo. Sendo o conhecimento e a educação produtos sócio-histórico-culturais, é em inter-relações pessoais e com o mundo



que as professoras e os professores se fazem como profissionais e constroem os saberes – e os mecanismos de sua construção – de que irão servir-se na prática pedagógica. O entendimento do conhecimento como construção contínua, que exige ação coletiva não apenas do coletivo escolar, mas de toda a gestão em torno de projetos pedagógicos.

- v. O **sentido a formação continuada** tem um caráter que vai além da “capacitação”, do “aperfeiçoamento” ou do “treinamento”, que se referem a eventos pontuais centrados nos aspectos técnico-científicos para se constituir em um processo que possibilite a construção de sentidos e significados sobre a própria atividade. Os processos formativos, assim, não podem se restringir apenas aos conhecimentos científicos e a uma prescrição de sua aplicabilidade na realidade educacional. É preciso levar em conta também as dimensões políticas, éticas, estéticas e subjetivas. O docente se caracteriza por ter: sólido domínio teórico dos saberes do seu campo disciplinar e curricular de práxis; competência para a transformação desses saberes em situações práticas de mediação de aprendizagem com outros sujeitos; saberes e conhecimentos regulados por uma práxis ética fundada no ser social.
- vi. **A formação continuada implica pensar a função social da educação e da escola**, em problematizar a escola que temos na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola são essenciais para definir as forças que comporão na luta hegemônica o projeto de escola. Tal projeto é construído nas relações sociais e que são carregados dos significados e sentidos como processos historicamente construídos. Uma formação continuada só irá trazer implicações para o trabalho docente se houver *sentido* nesse trabalho e na sua formação.
- vii. **Questões de natureza epistemológica** devem ser incluídas nas preocupações da formação continuada. Conforme Davis et al. (2011), mudanças nos professores podem ocorrer numa multiplicidade de níveis: superficial, técnica, comportamental e filosófica. Foi observada nos nossos dados (ou na nossa forma de obtê-los) uma relação direta entre concepções de escola e concepções de ensino e aprendizagem. As próprias professoras admitem com argumentos convincentes essa influência. Inúmeros trabalhos de formação continuada de professores têm procurado focalizar a epistemologia do professor e sua influência sobre suas concepções de ensino e aprendizagem.



Os professores não mudam apenas as suas escolhas pedagógicas, mas essas são coerentes com suas concepções de ensino e aprendizagem que repousam implicitamente sobre suas concepções, sobre a concepção de escola e do sujeito aprendente, que, por sua vez, repousam na sua visão da realidade, de mundo, de homem, de sociedade. Esses, então, na dependência de suas crenças e valores, por sua vez estão relacionadas com o princípio ontológico do trabalho, aqui trabalho educativo. As influências não são lineares, influenciando-se reciprocamente.

Portanto, se realmente não se quer mudanças pontuais nas práticas pedagógicas, as propostas de formação continuada devem promover reflexões na perspectiva da práxis privilegiando a unidade teoria e prática. Entendendo aqui não como associativismo ou aplicabilidade pontuais, mas um conhecimento sobre a realidade social e educativa que permita a autonomia na escolha das ações pedagógicas com base nos fundamentos que a História e Epistemologia podem proporcionar. As pesquisas já citadas nesse artigo, apontam que geralmente o professor vê mérito, por exemplo, num curso teórico de formação continuada, mas é possível apresentar questões conceituais que permitam a compreensão da função da escola a fim de provocar novas intencionalidades e práticas.

viii. Contudo, nas práticas de formação contínua de professores, têm sido privilegiados os cursos, os módulos e os seminários, aos quais subjaz uma metodologia suportada por uma racionalidade técnico-instrumental ou neotecnista. No processo de formação continuada o professor não só modifica sua prática, mas recupera seu *status* profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica. Ressaltamos assim, a importância de **analisar os elementos norteadores das políticas públicas educacionais** direcionadas para a formação continuada de professores que se consolidaram fundamentalmente orientada para a mudança das práticas dos sujeitos em formação.

Nestas modalidades há a participação, e a condição reflexiva dos professores, entretanto, incidindo preponderantemente na preocupação individual – considerados como objetos de formação – inclusive para a posse de um conjunto de competências e de créditos que possibilitem a progressão na carreira. Além disso, as políticas públicas têm investido em projetos de formação que trabalham na epistemologia da prática.



Partindo da problematização de suas práticas, os professores podem propor alternativas conjuntas e desenvolverem projetos implantados, discutidos e aperfeiçoados, transformando o ensino em aprender a aprender. A metodologia de pesquisa permite que a ação docente se torne objeto sistemático da análise dos professores, pois as práticas pedagógicas são continuamente observadas, pensadas, avaliadas e transformadas.

Esses programas de formação continuada de professores, fomentados por essas parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, resultaram em ações descontinuadas das práticas. Dessa forma, contrapondo à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não a partir de um tipo ideal de professor, que normalmente é projetado separadamente das condições objetivas de realização do trabalho docente. As pesquisas têm apontado que realmente há mudanças metodológicas nas práticas, mas que logo se perdem devido às questões conceituais e as condições objetivas do trabalho docente. Os programas de formação continuada são elaborados (material) por professores especialistas-pesquisadores das áreas e trazem contribuições significativas para o campo conceitual e metodológico. Entretanto, o formato dos cursos aposta na pirâmide ou multiplicador em que chega ao professor a interpretação do conteúdo-forma, e se perde o projeto e sentido da escola.

- ix. São, no entanto, identificadas **outras propostas de formação** como as oficinas de formação, os projetos e os círculos de estudos, grupos de pesquisa, grupos formados pelos professores da escola, as quais têm inerentes a mobilização e a iniciativa dos professores a partir dos seus contextos de trabalho. Privilegiando a iniciativa as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores. Neste sentido, pensamos que estas modalidades de formação podem contribuir, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos/pelos contextos de trabalho. O programa formal de formação, previamente concebido e, na maior parte dos casos, finalizado (característico dos cursos e dos módulos de formação), cede o lugar à construção de dispositivos de formação com base na análise de necessidades em formação aos quais está intrínseca a uma racionalidade crítica. Nestas modalidades, é previsível que o espaço-



tempo da formação se articule com o espaço-tempo de trabalho adquirindo sentido aos efeitos formativos do cotidiano.

- x. **Uma política de formação contínua docente deve ter clara e explícita a crítica epistemológica** para que se diminua a distância entre o que se propõe e o que se realiza efetivamente; para que se assegure coerência entre a ação pedagógica e a perspectiva epistemológica assumida. Os programas de formação continuada de professores, fomentados por parcerias com os sistemas de ensino, na maioria das vezes, resultaram em ações descontinuadas das práticas, contrapondo à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o professor se constrói e reconstrói como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não a partir de um tipo ideal de professor, que normalmente é projetado separadamente das condições objetivas de realização do trabalho docente. Quando se está diante de políticas que parecem estar sempre recomeçando estar-se-ia negando um movimento que, aliás, é intrínseco à própria educação. Saviani (2007) afirma que a descontinuidade na formação humana, e especificamente na formação de professores, consiste numa contradição ao negar a especificidade da educação como trabalho que tenha continuidade, que dure o tempo suficiente para atingir os objetivos educacionais.

No processo de formação continuada se espera que o professor não só modifica sua prática, mas recupera seu *status* profissional e político quando revê e fundamenta a sua própria qualificação e, em um contexto coletivo, toma decisões sobre sua prática pedagógica. Ressaltamos assim, a importância de analisar os elementos norteadores das políticas públicas educacionais direcionadas para a formação continuada de professores no sentido do par dialético formação-valorização.

- xi. A formação continuada de professores na epistemologia da práxis toma a **relação forma e conteúdo** como elementos inseparáveis e interdependentes. Os programas, por vezes, têm apostado ora na forma e ora no conteúdo, e, muitas vezes, alguns dos nossos problemas de ordem formal estão vinculados a insuficiências quanto ao conteúdo ou vice-versa. A atividade pedagógica implica necessariamente na relação forma e conteúdo, ou seja, o que ensinar e para que ensinar demandando uma intencionalidade objetiva do projeto educativo.



Trabalhar na formação continuada a partir da epistemologia da práxis é na sua essência buscar a determinação da existência humana como elaboração da realidade. Ser que cria a realidade humano-social e compreende a realidade em sua totalidade (humana e não- humana). A práxis é ativa, mas é atividade que se produz historicamente, é unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Na filosofia materialista, o homem

[...] sobre os fundamentos da práxis e na práxis como processo ontocriativo, cria-se também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral. O homem não está encerrado na sua animalidade ou na sua socialidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da práxis e é por isso um ser antropocósmico. (KOSIK, 1986, p. 226).

Em oposição a outras vertentes, a epistemologia da práxis envolve as questões filosóficas “quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?” (KOSIK, 1986, p. 221). A realidade humano-social é o oposto do ser dado, ou seja, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. Assim, o caráter da criação humana é assumido como realidade ontológica. A práxis, na sua essência, é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo que pode realizar o trabalho educativo.

## Considerações finais

Este artigo apresenta uma parte dos fundamentos filosóficos dos estudos que vimos realizando, no sentido de contribuir para uma epistemologia da práxis. A proposta é articular, de forma coerente e consistente, esses fundamentos filosóficos aos nossos demais estudos, no terreno da formação de professores inicial e continuada, visando caracterizar os principais pressupostos que configuram a formação continuada na e pela práxis.

É neste sentido que pensamos pertinente orientar as práticas de formação continuada de professores, as quais a partir da epistemologia da prática permitam aos professores espaços para re-pensarem e construir as atividades docentes cientes da intencionalidade posta no trabalho educativo, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição



(de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente na necessidade de produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. A dimensão da formação continuada se constrói por meio do sentido e função da escola, pela práxis criativa para a interpretação e transformação do real, da partilha de experiências, das condições objetivas do trabalho docente e da análise do real que produzirá e é produzida pelo pensamento concreto.

Defendemos, assim, uma formação que não pode se desvincular da atividade, por ser parte integrante desta e que, por isso mesmo, deve contemplar todas as suas dimensões: cognitiva, ética, estética, afetiva e política, e na qual o professor tenha um papel ativo, desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática.

## Referências

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação continuada:** os sentidos atribuídos na voz do professor. 2004. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria. **Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora:** a materialidade da utopia. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da Práxis a Formação de Professores:** Perspectiva Crítica Emancipadora. 2016 (Prelo).

\_\_\_\_\_. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia:** realidade, entaves e possibilidades. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; BARREIROS, Dayse. Sentido e Significado do Currículo stricto sensu na formação



de professores da Educação Básica. In: X Colóquio sobre Questões Curriculares/VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. **Desafios contemporâneos no campo do currículo**. Belo Horizonte: UFMG, v. 01, 2012.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et. al. Formação Continuada de Professores em alguns Estados e Municípios do Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 14, n. 144, set./dez, 2011.

DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

FABRE, M. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1995.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación**. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós, 1991.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores**: Realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista educação e debate**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, Campinas: Papirus, CEDES, n. 36, 1995.

MARX, Karl. **O Capital-crítica de economia política**. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ROSA, M. I. F. P. et al. Formação de professores da área de ciências sob a perspectiva da investigação-ação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: n. 3(1), p. 58-69, 2003.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Recife: PPGE/UFPE, 2010.



SANTOS, M. E. G.; TERRAZZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: **REUNIÃO DA ANPED**, 30., Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846-Int.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995.

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

TERRAZZAN, E. A.; SANTOS, M. E. Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995.



# Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério<sup>1</sup>

Ana Maria Simões Coelho

Júlio Emílio Diniz-Pereira

## Introdução

Comumente pensamos nas diferentes ocupações como profissões. No Brasil, como em outros países, a palavra “profissão” é usada para designar diferentes tipos de atividades de trabalho, desde as mais prestigiosas até as mais simples. Mas, nos meios especializados, não se utilizam os termos “atividade”, “ocupação” e “profissão” como sinônimos. No caso específico do magistério, há uma polêmica sobre o estatuto profissional da docência, uma vez que o sentido dado ao conceito de profissão por uma das mais tradicionais linhas de estudo das profissões – a corrente funcionalista – exclui muitas ocupações que não se enquadram nas exigências de classificação propostas, entre elas o magistério da Educação Básica. Nesta mesa redonda do XVIII ENDIPE, em Cuiabá, sobre profissionalização docente, perguntamos: o que significa considerar que o magistério constitua, de fato, uma *profissão*? Quais as implicações de nos referirmos aos conceitos de *profissionalização*, *profissionalismo* e *profissionalidade* na descrição da atuação e das expectativas colocadas para o professor como profissional? Quais as possibilidades de se repensar o sentido do magistério a partir do conceito de *profissionalidade*?

---

1 Este texto subsidiou a participação do autor no Simpósio “Profissionalização docente: teais, tramas e nexos”, no dia 24 de agosto de 2016, dentro da programação do XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Cuiabá, Mato Grosso.



## Profissionalização: o que diz a Sociologia das Profissões

O campo que se tornou conhecido como Sociologia das Profissões<sup>2</sup> produziu contribuições em várias tradições epistemológicas. A vertente funcionalista desenvolveu-se a partir das ideias de Durkheim e reúne “o conjunto das teorias que veem nas profissões formas sociais que contribuem para o funcionamento harmonioso do sistema social” (LE BIANIC, 2005, p. 30, tradução livre). Um dos expoentes da vertente funcionalista da Sociologia das Profissões foi o sociólogo norte-americano Talcott Parsons que, assim como outros funcionalistas, defendeu que o principal critério que distingue uma profissão é o conhecimento especializado. Entretanto, para que os saberes possam dar origem a uma profissão eles devem “ser funcionais do ponto de vista do equilíbrio do sistema social no seu conjunto, quer dizer, dotados de um certo valor na sociedade considerada” (LE BIANIC, 2007, p. 39, tradução livre) Parsons apresenta uma visão abstrata e ideal das profissões, partindo do princípio de que os grupos profissionais não são afetados pela ideologia ou pelas classes sociais. A vontade de servir a sociedade (o “ideal de serviço”) e, portanto, uma atitude altruísta caracterizaria o universo profissional.

A abordagem funcionalista tem sido criticada quanto ao que postula com respeito às relações entre os saberes e as profissões, uma vez que ela coloca ênfase nos conhecimentos teóricos como legitimadores destas, mas não define exatamente até onde eles devem ir, enfim, quanto é preciso saber de que, quando se trata de situações concretas. Chapoulie (1973) critica o fato de que as análises funcionalistas separam “o saber profissional de suas condições de produção, de difusão e de utilização, quer dizer, das instituições e dos grupos que se atribuem o papel de o conservar, desenvolver e de ser, junto aos leigos, as testemunhas de sua existência”. (p. 96)

No caso da profissão docente, a definição dos saberes profissionais é um tema que está longe de ser consensual, não apenas tendo em vista os diferentes níveis de ensino e as respectivas exigências, mas também o fato de que tradicionalmente, no Brasil e em outros países, a formação

---

2 É oportuno registrar que Sociologia das Profissões não é o mesmo que Sociologia do Trabalho. A área da Sociologia que se tornou conhecida como Sociologia das Profissões tornou-se assim conhecida devido ao grande volume de contribuições especificamente sobre as ocupações às quais se aplicava o modelo profissional.



dos professores das etapas mais adiantadas da Educação Básica tem como referência o campo do saber que irão lecionar e não os conhecimentos do campo da Pedagogia que, em geral, são secundarizados nos currículos dos cursos de formação docente.

Se os funcionalistas têm uma visão estática e monolítica dos saberes como esteio das profissões, os quais seriam assimilados durante a formação universitária, a perspectiva interacionista introduz a visão de que os saberes são constantemente construídos e negociados pelos profissionais ao longo de sua vida e carreira, nos contatos com seus clientes e com aqueles com quem trabalham, em um processo de socialização em que os aprendizes aos poucos assumem a perspectiva dos profissionais, sua maneira de ver o mundo e se distanciam dos não iniciados. Isto significa que esses saberes não têm que ser exclusivamente acadêmicos ou científicos, de modo que qualquer tipo de conhecimento pode dar origem a uma profissão (LE BIANIC, 2007).

Um dos autores mais destacados da vertente interacionista foi o sociólogo norte-americano Everett Hughes. Para ele, cada profissão integra um sistema de trabalho que inclui funções mais respeitáveis e outras subalternas, em uma distribuição de tarefas hierarquizada. Ele dá o exemplo da profissão médica, em que muitas funções vão sendo delegadas a enfermeiras, as quais, na medida em que atingem um melhor status profissional, transferem atividades “inferiores” a cuidadoras e estas repassam outras ao pessoal que faz a limpeza etc. O sistema interacional, no caso da profissão de professor, inclui não apenas o professor e o aluno, mas também os pais, a direção da escola, os funcionários de diferentes níveis, enfim todos aqueles que de algum modo “interferem” no trabalho do professor (HUGHES, 1964 [1958])

Hughes (1964[1958]) também introduz a ideia de que as profissões significam uma “*licença* para realizar certas atividades que outros não podem, e fazê-lo em troca de dinheiro, bens ou serviços”, e também “um *mandato* para definir o que é conduta adequada de outros no que concerne ao seu trabalho” (p. 78, tradução livre). Nas palavras de Dubar (1997[1991]), a *licença* “é a autorização legal para exercer algumas atividades que outros não podem exercer” e o “*mandato* é a obrigação legal de assegurar uma função específica” (p. 133). A licença e o mandato constituem “a manifestação primordial da divisão moral do trabalho”, que Hughes define como “os processos pelos quais diferentes funções morais são distribuídas entre os membros da sociedade, tanto como indivíduos



como tipos ou categorias de indivíduos.” (HUGHES, 1964[1958], p. 80, tradução livre). Os profissionais possuidores de *licença* e *mandato* têm, muitas vezes, que entrar em contato e guardar segredo sobre uma espécie de “conhecimento culpado”, embaraçoso, que não seria tolerado em outra circunstância que não o exercício de sua profissão (HUGHES, 1964[1958]).

Para Hughes, o magistério da Educação Básica, como profissão intelectual, encontrava-se, na verdade, na sociedade americana, em posição subordinada e não apenas aos poderes públicos, de maneira que o exercício profissional podia ser considerado, no mínimo, ambíguo, senão francamente inútil e frustrante! Pesquisas mais recentes sobre a situação atual dos professores norte-americanos indicam que as condições de exercício do magistério naquele país não melhoraram muito (POPKEWITZ, 1997; ZEICHNER, 2008; LARSON, 2014).

A *abordagem interacionista-simbólica* ampliou o conceito de “profissão” e abriu espaço para que o poder profissional e o monopólio que ele cria sobre as atividades próprias da profissão fosse criticado, na medida em que apontou a distância existente entre “os saberes oficiais da profissão” e as tarefas que os profissionais realmente fazem na prática (LE BIANIC, 2007). Evidenciou-se a inadequação do modelo funcionalista para a compreensão do exercício profissional concreto, tendo em vista as diferenças entre eles. Os grupos profissionais deixaram de ser estudados como objetos teóricos e passaram a ser abordados como objetos da prática cotidiana (CHAPOULIE, 1973). As análises interacionistas revelaram que, contrariamente aos atributos positivos enfatizados pela abordagem funcionalista, na verdade, as profissões “se caracterizam antes pelo seu egoísmo ou uma busca de poder e do monopólio econômico” de modo que “sua posição privilegiada deve ser denunciada” (LE BIANIC, 2007, p. 46, tradução livre). Entretanto, se as pesquisas empíricas realizadas a partir da visão fenomenológica interacionista permitiram questionar a aplicabilidade do modelo parsoniano, colocando em evidência o papel dos atores sociais nas suas práticas cotidianas, um dos limites desse enfoque é que ele se restringiu aos aspectos micro-sociológicos sem antes “estruturar o campo de ação” dos agentes sociais (BARBOSA, 1993, p. 7). Além disso, a proposta de estudo formulada por Hughes e outros pesquisadores dessa linha para o estudo das profissões e semiprofissões é também de difícil aplicação a outras ocupações, principalmente os “assalariados menos qualificados das grandes empresas” (DUBAR, 1997[1991], p. 140).



A teoria funcionalista e a abordagem interacionista das profissões foram criticadas por autores da *tradição crítica* da Sociologia das Profissões, que produziram trabalhos nas *linhas neo-weberiana e marxista*. Entre esses destacaram-se o inglês Terence Johnson, que produziu trabalhos na linha marxista, e a norte-americana Magali Larson que incluiu em seus estudos referências neo-weberianas e marxistas. Enquanto a contribuição do interacionismo se deu na dimensão micro-sociológica, “a partir das tarefas efetivamente realizadas pelas profissões nos seus contextos de trabalho” (LE BIANIC, 2007, p. 47, tradução livre), os estudos desses autores ampliaram o foco de modo a analisar as profissões dentro da estrutura social como um todo. Além disso, de acordo com Le Bianic, eles têm em comum o fato de rejeitarem a visão otimista dos funcionalistas, para quem “as profissões são um saber positivo, suscetível de melhorar o sistema social”. (p. 47, tradução livre). Os trabalhos da vertente neo-weberiana procuram aplicar a teoria da monopolização de Weber às estratégias de grupos profissionais para reservarem domínios exclusivos de atuação em relação a certos campos do saber. Os estudos da vertente marxista enfatizam “a posição das profissões na estrutura de classes e os mecanismos de dominação e de repartição do poder no seio da sociedade” (LE BIANINC, 2007, p. 47, tradução livre).

Johnson critica particularmente a crença das análises estrutural-funcionalistas em uma pretensa neutralidade dos grupos ocupacionais em relação às classes sociais. Para ele (apud BONELLI, 1993), ao contrário, as profissões constituem uma forma de controle e poder. Desse modo, elas não se organizam para atender a necessidades sociais, mas, inversamente, trata-se de “uma imposição dessas necessidades e do formato dos serviços prestados” (BONELLI, 1993, p. 32). De acordo com Johnson, o “profissionalismo só pode aparecer onde os processos ideológicos e políticos que sustentam [essa ideologia] coincidem com as necessidades do capital” (apud LE BIANIC, 2007, p. 50, tradução livre).

Em seu livro “*The rise of professionalism*”, publicado em 1977, Larson faz, inicialmente, uma reconstrução histórica das origens e fortalecimento das profissões a partir do final do século XVIII nos Estados Unidos e na Inglaterra. Ela mostra, em seguida, que a constituição de um mercado no sentido moderno exige a produção de uma mercadoria e, como o trabalho profissional produz bens intangíveis que estão “intimamente associados à pessoa e à personalidade do produtor”, segue-se que “os próprios produtores têm que ser produzidos”, isto é, “os profissionais têm que ser adequadamente treinados e socializados de modo a prover



serviços reconhecidamente distintos para troca no mercado profissional” (LARSON, 1977, p. 14, tradução livre). A organização do mercado profissional, por sua vez, exige que a educação dos novos profissionais seja padronizada, sendo o conteúdo cognitivo da formação de cada profissão exclusivo. Larson assinala que “numa situação de mercado a garantia contra eventuais riscos tende a tomar a forma de monopólio ou, pelo menos, de proteção especial pelas autoridades públicas” (p. 15, tradução livre). No caso das profissões, o Estado sanciona e legitima a demanda por um sistema de educação monopolístico com base na alegada superioridade do produto oferecido pelos profissionais. A autora revela também a importância, para a manutenção do monopólio obtido, da profissão controlar sua base cognitiva, isto é, a produção do conhecimento que a fundamenta, que possibilitará a apropriação e domínio de novos saberes, e, ao mesmo tempo, a formação dos profissionais.

Larson (1977) considera as profissões como um projeto coletivo que visa obter o controle do mercado, sendo que o cerne desse projeto de profissionalização é a produção dos próprios profissionais, que são aqueles que realizam os serviços. Para o sucesso de tal projeto, a autora destaca como fundamental que as profissões se aliem à universidade onde o conhecimento pertinente às mesmas é produzido. Quanto mais a base cognitiva é padronizada e científica e a preparação de novos profissionais institucionalizada e controlada pela profissão, mais favorável é a situação para a profissão, que pode até, caso considere necessário, regular a entrada no mercado de novos profissionais.

A mesma autora aborda também questões relativas ao desenvolvimento do modelo burocrático de organização da estrutura ocupacional. O magistério da Educação Básica é considerado como uma dessas profissões organizacionais, pois funciona dentro do sistema escolar, no qual, frequentemente, o professor ocupa um lugar subalterno na hierarquia. As profissões organizacionais não são independentes no sentido de atuarem livremente no mercado profissional. Larson relata de que maneira, nas primeiras décadas do século XX, o desenvolvimento do ensino médio nos Estados Unidos impulsionou a docência no sentido de se afirmar como profissão. Entretanto, os professores, ocupando posições subordinadas na burocracia do sistema escolar, não tiveram, naquele momento, solidariedade e coesão suficientes para assumir o caminho da profissionalização por meio da capacitação em conhecimentos especializados e aquisição de competência com base em uma “ainda incerta ciência da pedagogia” (1977, p. 184). A autora assinala que, devido a essa circunstância, os avanços conseguidos



pelos professores, muito mais do que no caso de outras semi-profissões, foram devidos à atuação dos sindicatos. Ela explica também de que maneira em algumas profissões organizacionais, por exemplo, no caso dos professores da Educação Básica, o projeto de profissionalização é mediado pela organização e passa primeiro por ela, uma vez que o monopólio sobre a área funcional relativa à educação formal das crianças em que atuam é assumido pela própria organização e não pelo grupo profissional.

Embora o termo *profissionalização* possa ser usado, como o empregou o sociólogo francês Jean Michel Chapoulie (1973), seguindo a tradição sociológica francesa, para designar “o processo segundo o qual um grupo profissional tende a organizar-se segundo o modelo das profissões estabelecidas” (p. 89), é importante destacar que tanto Johnson quanto Larson consideram a profissionalização como um processo historicamente localizado e específico de certas ocupações. Interessado em desvendar as relações das profissões com o poder, Johnson entende que a profissionalização é “uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em determinado momento histórico” (apud COSTA, 1995, p. 89). Esse autor refere-se ainda à profissão como “um meio de controlar uma ocupação” (p. 89), enquanto, para Larson (2014), a profissão é “uma forma historicamente específica de organizar o trabalho” (p. 8).

Em comentário recente sobre sua obra, Larson (2014, p. 8) reflete também sobre a situação da profissão docente, particularmente no Ensino Fundamental nos Estados Unidos, em que os professores são “a maior categoria de ‘profissões organizacionais’ que servem o público”. A autora considera que “os professores estão sob grande estresse hoje e mesmo sob ataque direto em muitas partes do país” (p. 8). Ela esclarece que os professores exercem sua profissão no interior de grandes e heterônomas organizações, os “distritos escolares”, que podem ser comparados, aqui, aos sistemas municipais de ensino. Desse modo, mesmo atuando em escolas pequenas, os professores “ainda são os implementadores subordinados de políticas decididas alhures” (p. 12). E diante da “tempestade que ameaça os professores”, a autora volta à pergunta que pairava sobre os professores universitários grevistas de San Francisco em 1968: “é ‘profissional’ sindicalizar-se”?<sup>3</sup> (LARSON, 2014, p. 12). Ela registra que “os sindicatos têm estado sob ataque em todos os setores

---

3 Havia a opinião de que sindicalizar-se era comportamento “impróprio” para os praticantes das profissões clássicas, o que, para grupos profissionais que aspiravam atingir o status de profissionais, tinha efeito desmobilizador.



de trabalho desde meados dos anos 1970, mas no ensino de 4 a 12 anos, eles são frequentemente apresentados como o oposto de profissionalismo” (p. 12). Para explicar a questão, Larson retoma um episódio da história da sindicalização dos professores, nos Estados Unidos, quando Margaret Haley, em 1904, tornou-se a primeira mulher a discursar para a assembleia da Associação Nacional de Educação daquele país. Além de se referir aos salários inadequados, ela também denunciou as inseguranças no emprego e na aposentadoria, as salas de aula lotadas e o trabalho exaustivo:

[...]a falta de reconhecimento do professor como um educador no sistema escolar, devido à tendência para “industrializar a educação” [factoryizing education], fazendo do professor um autômato, uma mera ferramenta de fábrica, cujo trabalho seria colocar em prática mecanicamente e sem questionamento as ideias e ordens daqueles investidos com a autoridade da posição, e que podem ou não saber as necessidades das crianças ou como provê-las (HALEY apud LARSON, p. 12, ênfase de Larson, tradução livre).

e acrescentou que “os sindicatos seriam a única maneira de alcançar o ‘ideal educacional’ pela aplicação ‘da mais avançada teoria da educação’”. Larson destaca que Haley “fundiu o profissionalismo dos professores com suas condições de trabalho e exigiu o compartilhamento do poder.” (LARSON, 2014, p. 12). Mas, então, como agora o poder continua sendo negado aos professores e aos seus sindicatos? Nos Estados Unidos, ele teria sido, outrora, trocado por autonomia na sala de aula e, para alguns poucos, egressos de certos programas de formação, por um lugar na administração. Hoje os professores continuam enfrentando o “poder administrativo centralizado, a liderança tecnocrática feita por pessoas de fora, e um modelo empresarial pelo qual os princípios de mercado penetram no Estado disfarçados de reforma” (LARSON, 2014, p. 12).

A polêmica em torno da questão da profissionalização da profissão docente, tem em Mariano Fernandez Enguita (1991) um de seus autores mais conhecidos. Enguita desenvolveu o argumento de que a profissão docente é uma semi-profissão, por reconhecer nela características que a colocam a meio caminho entre a situação dos profissionais que exercem profissões tidas como clássicas e a situação dos trabalhadores assalariados. Pela relevância que assume neste texto, trataremos desse tema em um item em separado, a seguir.



## O magistério como uma semi-profissão

O modelo clássico geralmente tomado como referência para o entendimento do que seja uma profissão é o das profissões de advogado, engenheiro e médico. Assim, Enguita (1991) identifica cinco características principais para a definição de uma ocupação como profissão no sentido clássico.<sup>4</sup> Em relação a essas características que constituem o estatuto profissional das profissões clássicas, o que se observa no caso dos docentes é que nunca ocorre uma identificação completa em relação a cada uma, pois, quando as comparamos com a situação que caracteriza o docente como profissional, sempre fica faltando algo. Por outro lado, a situação dos professores também não é a mesma daqueles que ocupam o outro extremo do arco ocupacional, que seriam os operários da indústria.

Para compreender melhor a situação dos professores, é importante destacar o que ocorre em relação a algumas dessas características. Quanto à *licença*, por exemplo, Enguita (1991) chama a atenção para o fato de que a legislação não outorga a capacidade de ensinar exclusivamente aos professores, havendo “plena liberdade para o ensino informal”, enquanto “ao contrário, não poderíamos encontrar, por mais que buscássemos, uma medicina ou uma advocacia não regulamentadas” (p. 45). Também no que se refere à *competência*, a situação dos docentes é complicada, uma vez que a educação é um tema sobre o qual, como assinala o mesmo autor, “qualquer pessoa se considera com capacidade para opinar”, de modo que o trabalho do professor “pode ser julgado e o é por pessoas alheias ao grupo

---

4 A primeira é que os profissionais devem ter uma *competência* específica, obtida em curso de formação de nível universitário. Além disso, “seu saber tem um componente ‘sagrado’, no sentido de que não pode ser avaliado pelos profanos. Só um profissional pode julgar a outro, e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros, já que só ela pode garantir e avaliar sua formação” (p. 43). A segunda característica é que o profissional exerce sua profissão, supostamente, pelo desejo de servir a seus semelhantes, isto é, por *vocação*, de modo que “seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é ‘liberal’ e sua retribuição toma a forma de ‘honorários’” (p. 44). A terceira é que o exercício da profissão é privativo, isto é, apenas tem *licença* para exercê-la quem tem “competência técnica” e “vocação de serviço”. Daí a origem dos termos “licenciado”, “faculdade” etc. A quarta refere-se ao fato de que os profissionais têm *independência* “no exercício de sua profissão: frente às organizações e frente aos clientes” (p. 44) pois exercem sua profissão de maneira liberal, sem o controle de patrões, e também porque os clientes os procuram com “necessidades, problemas ou urgências que só o profissional sabe como resolver” (p. 44), diferentemente de clientes de outros serviços, que “sempre têm razão”. E, por fim, a quinta diz respeito ao fato de que existe uma autorregulação da atuação profissional “com base na identidade e na solidariedade grupal” (p. 44) e em um código de ética próprio e órgãos que resolvem seus conflitos internos.



profissional.” (p. 45). A questão da *independência* também é apresentada como problemática pelo autor, pois os professores não são completamente autônomos em relação ao seu público, uma vez que os pais e alunos têm direito a participar na gestão das escolas, ainda que os docentes tenham maioria. Quanto a este último ponto, importa fazer uma distinção entre autonomia em relação à própria atuação profissional e o que poderia ser uma completa independência quanto a possíveis interferências por parte do público afetado por essa atuação. Levando em conta o sentido e o contexto do trabalho do professor de maneira mais global, cabe refletir se uma total independência seria desejável. Talvez seja mais importante estabelecer os critérios e âmbitos de atuação dos participantes no processo.

Ironicamente, a profissão docente parece se aproximar mais dos quesitos distintivos das profissões liberais no que se refere ao fato de se acreditar que ela deva ser exercida em virtude de uma “vocação”, o que significaria exercê-la “pelo desejo de servir a seus semelhantes”, com a consequência – distorcida, no caso dos professores – de que “seu trabalho não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é ‘liberal’ e sua retribuição toma a forma de ‘honorários” (p. 44). No caso dos professores, o que se verifica, na prática, é o aviltamento dos salários pagos, isto é, a fixação de um preço irrisório pelo trabalho prestado, mesmo que ele seja considerado – pelo menos no discurso – um dos mais importantes pela sociedade e não a retribuição sob a forma de uma remuneração digna.

Se o trabalho docente não pode ser caracterizado exatamente como uma profissão no sentido clássico, ele também não pode ser completamente identificado ao de proletários como os operários da indústria. Ao discorrer sobre as características que aproximam o professor de um trabalhador proletarizado, Enguita (1991) esclarece, antes de mais nada, que “um proletário é uma pessoa que se vê obrigada a vender sua força de trabalho” (p. 46) e acrescenta que, hoje em dia, a grande maioria dos docentes é assalariada. Ele aborda, em seguida, outras características como a produção de mais-valia pelo professor, que ocorre tanto em relação aos do setor público quanto do setor privado, e a maneira como a perda de controle sobre o processo de trabalho dos docentes se reflete na desqualificação do posto de trabalho, em consequência da limitação da possibilidade de tomar decisões, da divisão do trabalho docente e mesmo da maneira como o livro didático define o conteúdo que o professor deverá trabalhar.

Frente às constatações que faz, o autor chega à conclusão de que a categoria dos docentes encontra-se em uma posição ambivalente, uma



vez que seu exercício profissional apresenta tanto características do que ocorre com os profissionais liberais quanto da situação dos operários. Nesse sentido, identifica a existência de tendência não apenas para a proletarização – cujos sinais tornam-se de conhecimento público por ocasião das greves do professorado, pela reiterada divulgação da pauta de reivindicações dos sindicatos – mas também para a profissionalização, já que elementos considerados por ele como parte da natureza específica do trabalho docente tornam mais difícil submetê-lo a situações que levariam a uma aproximação maior da situação de proletarização. Do mesmo modo, ele conclui que mudanças em um sentido ou no outro não parecem prováveis e o que poderá ocorrer, segundo ele, são apenas flutuações que ora podem favorecer a profissionalização ora o processo de proletarização. Para Enguita (1991), a situação profissional dos docentes talvez possa melhorar, caso se consiga garantir “certa capacidade de controle da sociedade sobre a profissão docente e certo campo de auto regulação desta” (p. 60). Isto significa que uma certa ambiguidade quanto ao estatuto profissional do trabalho docente talvez faça parte de sua natureza e não deva ser considerada como negativa.

### A profissão docente e o debate profissionalização *versus* proletarização

Marta Jiménez Jaén (1991), por sua vez, traz vários e importantes elementos no sentido de detalhar e esclarecer até que ponto se pode, realmente, falar de um processo de proletarização, no caso dos professores da educação básica, considerando o que afirma a sociologia marxista. A autora começa por esclarecer a visão de proletarização dos autores que escrevem a respeito fundamentados nas ideias de Harry Braverman.<sup>5</sup> Este autor se debruça sobre a questão da desqualificação do trabalho dos operários, que ele vincula ao controle exercido sobre eles a partir da fragmentação das tarefas realizadas e da separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Jaén se detém também sobre a crítica feita a essa análise por Charles Derber, que examina as especificidades do processo em relação a outros trabalhadores que não os da indústria e introduz o conceito de “proletarização ideológica” para descrever o que ocorre, por exemplo, com professores e outros tipos de funcionários. Jaén chama a atenção para o

---

5 No livro *Trabalho e capital monopolista*, de 1974.



fato de que a análise sociológica feita pelos “teóricos da proletarização”, quanto à categoria dos docentes, centra “a atenção em suas *condições de trabalho* e em suas *ações* enquanto trabalhadores”, podendo-se resumir seus argumentos em quatro “ideias nucleares”.<sup>6</sup>

Em seguida, a autora destaca a diferenciação feita por Derber, ao analisar a “proletarização” dos profissionais, entre “proletarização técnica”, que “define-se em relação ao controle dos modos de execução do trabalho”, e “proletarização ideológica”, que “vincula-se ao controle sobre os fins do trabalho”. A categoria docente estaria submetida, como os profissionais, principalmente à proletarização ideológica, à qual eles reagem com estratégias de “acomodação”, visando “proteger seus interesses”. Dentre estas, ele destaca a “desensibilização ideológica”, que consiste em negar que o que se perdeu seja uma parte importante do trabalho. Ela se traduz pelo abandono dos fins sociais do trabalho, que passa a ser realizado apenas de acordo com critérios científicos e técnicos. Uma segunda reação é a “cooptação ideológica” que leva a um esforço de “identificação do ‘caráter ideológico e moral do trabalho’ com o que é redefinido por outros”. Isto significa, segundo Derber, que a “proletarização” teve efeitos bastante diferentes em relação aos profissionais, uma vez que a perda do controle sobre o trabalho no caso dos educadores, por exemplo, incide sobre os aspectos técnicos, mas é contornada, até certo ponto, pela maneira como eles reagem à proletarização ideológica. Como se pode ver, trata-se de uma questão complexa, uma vez que embora a proletarização técnica possa ser, talvez, mais facilmente constatada e sentida no dia a dia, a proletarização ideológica pode ter efeitos mais deletérios sobre o profissional, tanto mais quanto esta última é supostamente “contornada” por ele, que, devido a tal acomodação, pode ficar com a impressão de que ela não esteja ocorrendo.

Todavia, Blas Cabrera e Marta Jaén (1991) insistem na importância de não perder de vista as diferenças entre o professorado e a classe

---

6 As quatro “ideias nucleares” são as seguintes: 1) a análise do trabalho educacional está referenciada pelas condições de trabalho que, de acordo com Marx, foram gestadas, no capitalismo, no âmbito da produção. Essas condições incluem as “medidas impostas pela ‘lógica racionalizadora do capital’”, as quais estão relacionadas à desqualificação, à alienação e à perda de controle em relação ao próprio trabalho; 2) a transposição desta lógica para o trabalho educacional se expressa com a chegada à escola de materiais e pacotes tecnológicos diversos para serem usados pelos professores, assim como a chegada de especialistas, entre outras medidas que excluem os professores das funções de concepção e planejamento; 3) tudo isto tem gerado conflitos na escola, sendo que os professores apresentam diversas formas de resistência; 4) tudo isto estaria provocando a proletarização da categoria dos docentes, sendo possível, portanto, comparar sua situação à de outros trabalhadores.



trabalhadora, devido à localização específica dos docentes na estrutura social. Para eles, além de compreender “que a consolidação e a expansão dos sistemas educacionais têm alterado a situação tradicional e as funções do professorado”, é preciso levar em conta que “em outros momentos sua posição tem sido mais independente, e superiores suas possibilidades de tomar decisões e controlar seu trabalho”, de modo que mesmo que os professores estejam enfrentando “a tendência à burocratização dos sistemas educacionais e à desqualificação e separação entre concepção/execução” não é possível falar em sua “homogeneização com o trabalho manual” (CABRERA; JAÉN, 1991, p. 199). Eles assinalam, ademais, que os professores, como funcionários do Estado não podem ser incorporados no “âmbito do ‘trabalho produtivo’” uma vez que seu trabalho não gera mais-valia e, “justamente por sua condição de ‘improdutivos’ [...] vivem de forma específica situações como uma crise econômica”. Por outro lado, se os professores encontram-se “em uma posição de domínio em relação ao trabalho manual”, isto não chega a impedir que “a própria categoria docente possa ver-se excluída de funções conceituais em seu trabalho”, “já que a divisão social do trabalho tende a reproduzir-se [...] tanto no interior do trabalho manual como no do trabalho intelectual.” (1991, p. 200).

Cabrera e Jaén relativizam também o alcance das alterações havidas nas condições de trabalho dos professores, pois, para eles, “o processo não tem sido tão devastador do controle e das qualificações do professorado como o tem sido no âmbito do trabalho diretamente produtivo” (p. 201). Os professores não se vêm impedidos de realizar as tarefas para as quais também estão disponíveis especialistas, sendo, em alguns casos, requalificados para tanto. E também há um limite para a perda de autonomia, pois o trabalho do professor, por sua natureza, requer uma certa liberdade para fazer adaptações tendo em vista que “se realiza com seres humanos” e, além disso, acontece “concretamente em salas de aula separadas onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apoia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta ‘superioridade intelectual’ com relação ao alunado” (p. 201). Os autores advertem, entretanto, para o fato de que, como no caso do professorado, as medidas racionalizadoras são propostas e adotadas não pelo capital mas pelos administradores do Estado, cujo objetivo é “manter-se à frente dos aparelhos de Estado” e, sendo assim, o processo é “muito mais vulnerável”, pois os “administradores do Estado” têm de aparentar [...] que atuam com ‘neutralidade’, que se trata de medidas que favorecem a sociedade em seu conjunto” (p. 202).



Tais considerações, algumas das quais feitas há mais de duas décadas, continuam atuais, pois ajudam a compreender os motivos pelos quais temos notado, na prática, uma diminuição já preocupante no número daqueles que escolhem a profissão de professor da Educação Básica pública brasileira. Em outras palavras, elas fazem sentido no contexto das reflexões que é necessário empreender sobre a realidade do trabalho docente hoje. De fato, se as particularidades dessas análises não chegam aos licenciandos, eles têm conhecimento da situação concreta dos professores. Assim, há uma percepção positiva quanto aos processos que permitem considerar o docente como um “profissional”, pois estes resultam, na prática, em maior valorização do exercício do magistério e, potencialmente, em melhoria nos salários. Inversamente, os processos de proletarização são percebidos pelos jovens como negativos, talvez, não tanto pelo que significam em termos das perdas relacionadas ao próprio processo de trabalho, mas por se traduzirem em desvalorização da profissão e, conseqüentemente, piora ou estagnação do poder aquisitivo. No contexto da sociedade em que vivemos, capitalista e consumista, os jovens buscam profissões que, talvez, mais do que a satisfação e realização pessoal, possam garantir-lhes não apenas o sustento, mas um certo nível de consumo.

Em relação a esse debate sobre a questão da profissionalização versus proletarização do trabalho docente, Maurice Tardif e Claude Lessard (2007) consideram tratar-se de uma colocação do problema “binária demais”, pois “as coisas são bem mais complexas” do que transparece na polarização entre “os partidários da profissionalização do ensino” e “os defensores da tese de sua proletarização” (p. 27). Segundo esses autores, “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização” (p. 28).

Tardif e Lessard não são os únicos a criticar esse binarismo em que a questão da profissionalização *versus* proletarização do trabalho docente é geralmente tratada na literatura da área. Vários outros autores, antes mesmos dos colegas canadenses, questionaram o chamado “discurso do profissionalismo” (ARROYO, 2000, p. 29) ou a “retórica da profissionalização” (CONTRERAS, 2002, p. 74) – ou o que poderíamos denominar aqui de ilusão de profissionalização – e alertaram sobre “as armadilhas” (p. 68), “os perigos e problemas associados à própria ideia de profissional” (2002, p. 71).

Para Arroyo (2000), por exemplo, “[o] discurso do profissionalismo é um sonho ambíguo” (p. 29). Ele explica porque:



Do lado da categoria pode significar o reconhecimento e a valorização. Do lado social, pode significar a justificativa para adiar esse reconhecimento. Por falta de competência e de domínio de saberes, o reconhecimento e a valorização são sempre adiados. Quando os níveis de titulação aumentarem será reconhecido e valorizado. Novos planos de valorização do magistério num futuro sempre adiado. O discurso da incompetência-competência não tem servido de justificativa, mais aparente do que real, para adiar esse reconhecimento? Não penso que os profissionais da Educação Básica sejam menos competentes do que outros profissionais de áreas próximas. A qualificação aumentou consideravelmente nas últimas décadas não obstante o estatuto profissional da categoria continua indefinido, ainda imerso em uma imagem social difusa, sem contornos. (p. 29).

Ao tecerem tais críticas, alguns desses autores – assim como o que propomos neste texto – utilizam o conceito de *profissionalidade* não apenas para deixar claro os seus questionamentos, mas também para avançar no debate e apresentar novas possibilidades de se repensar o sentido do magistério.

## O conceito de profissionalidade, a ressignificação da ideia de vocação e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério

Gimeno Sacristán (1991) define o termo *profissionalidade* como aquilo “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 64).

Ao partir das definições de Hoyle (1980) e também de Sacristán (1990) sobre profissionalidade, José Contreras afirma que esse termo “*refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão*” (CONTRERAS, 2002, p. 74, grifos do autor). Para Contreras, são três as dimensões da profissionalidade: “a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade; e c) a competência profissional” (2002, p. 76). Mais adiante, discutiremos essas três dimensões da profissionalidade, não apenas com as posições desse autor espanhol,



mas também com as ideias de outros autores sobre o tema. Antes disso, aprofundaremos um pouco mais sobre esta ideia da especificidade da ação docente – núcleo do conceito de profissionalidade.

Miguel Arroyo, a fim de compreender e esclarecer o que caracteriza e distingue o trabalho do professor, explica em seu livro, *Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens*, que escolheu o termo *ofício* porque ele remete tanto à longa memória que esse saber-fazer carrega, quanto ao fato de se tratar do que ele reconhece como um fazer de artífice, qualificado, profissional, algo de que se tem orgulho, “a defesa de uma identidade individual e coletiva”. Para ele, a “perícia dos mestres” diz respeito às “artes de ensinar e educar”, ao “conviver de gerações”, ao “saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem” e continua viva, presente e necessária (ARROYO, 2000, p. 18). Trata-se, portanto, de algo cujo conteúdo não pode, no entender desse autor, ser facilmente substituído por qualquer pessoa de boa vontade ou pelo que uma certa modernização tem trazido para o campo da educação. Para esse autor,

A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério. [...] O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade. (p. 18-19)

Em sua tentativa de caracterizar o trabalho docente, esse autor considera que ele envolve não apenas um *saber-fazer*, mas algo que vai além e que se configura como um *dever-ser*. Ele assinala também tratar-se de uma profissão que, talvez mais do que outras, se entrecruza com a vida pessoal. Por tudo isso, para ele, o que se encontra no cerne desse ofício é algo que não se aprende em cursos, aproximando-se mais de uma experiência, na medida em que depende da vivência. Arroyo chama a atenção para o fato de que

[...] o imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos. No terreno do dever. Há figuras sociais de quem se espera que façam bem, com eficiência. Há outras de quem se espera que sejam boas, que tenham os comportamentos devidos, que sejam mais do que competentes. O magistério



básico foi colocado neste imaginário. Poderemos tentar reagir enfatizando profissionalismo e eficiência, qualidade e resultados. Que como mestres ensinamos a ler, escrever, contar, que ensinamos nossa matéria competentemente. Sempre será exigido mais desse ofício. (ARROYO, 2000, p. 37).

Esse autor conclui, assim, que

[...] ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação. (ARROYO, 2000, p. 42)

O posicionamento desse autor se singulariza frente ao debate sobre a questão da profissionalização ou proletarização do magistério. Sem entrar propriamente nos termos em que geralmente se trava essa discussão, por um lado, ele reflete sobre as vicissitudes que têm afetado a docência e comprometido uma atuação mais autônoma dos professores. Por outro lado, ele enfatiza as especificidades da atuação docente ligadas ao seu caráter não apenas relacional, mas de cuidado com elementos preciosos do humano, como lidar com a infância e a juventude justamente no processo de formação dos sujeitos desses tempos da existência.

Em pesquisa sobre o que constitui o trabalho docente, Maurice Tardif e Claude Lessard (2007) trazem para o primeiro plano a interatividade humana inerente ao magistério. Nesse sentido, a abordagem que propõem considera tratar-se de um trabalho fundamentalmente diferente daquele exercido por outros trabalhadores, por não se realizar sobre a matéria inerte ou sobre a matéria viva (animais, vegetais). O trabalho docente é entendido como um trabalho interativo na medida em que é um “trabalho sobre e com o outro”, isto é, o “objeto de trabalho” (p. 11) do professor “é justamente um outro ser humano” (p. 8).

Esses autores assinalam que até bem pouco tempo “o trabalho material foi considerado o arquétipo de trabalho humano” (p. 16) e que era

[...] o fato de estar envolvido por relações sociais de produção que definia o trabalhador e, mais que isso, o cidadão. Essas relações sociais de produção, por sua vez, eram vistas como o coração mesmo da sociedade, e o trabalho produtivo, como o setor social mais



essencial, aquele pelo qual se garantiam ao mesmo tempo a produção econômica da sociedade e seu desenvolvimento material. (p. 16)

Segundo Tardif e Lessard (2007), essa visão ainda prevalece, respaldando, por exemplo, as ideologias neoliberais, enquanto o trabalho dos professores

[...] é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 17).

Entretanto, para esses autores, os modelos clássicos de trabalho, que têm como referência “o sistema produtivo de bens materiais” (p. 16), não correspondem “à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas” (p. 17), motivo pelo qual introduzem uma outra visão, segundo eles, mais apropriada à análise das características do trabalho dos professores. Assim, a primeira tese que se propõe a defender é que “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”<sup>7</sup> (p. 17).

Tardif e Lessard (2007) defendem ainda a tese de que “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao

---

7 Para Tardif e Lessard (2007), esta tese se apoia nas seguintes constatações: 1) tem havido um declínio cada vez maior do efetivo dos trabalhadores produtores de bens materiais nas últimas cinco décadas nos Estados Unidos, Canadá e Europa; 2) os profissionais ligados aos serviços vinculados à sociedade da informação ou do conhecimento têm ocupado cargos cada vez mais importantes em comparação àqueles ocupados pelos produtores de bens materiais; 3) as profissões que estão surgindo se relacionam “historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos dos novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais com auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais” (p. 19); e 4) “entre as transformações em curso, parece essencial observar o crescente status de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como ‘objeto de trabalho’” (p. 19).



mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho” (p. 25) e a tese de que é “necessário ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente [...] simplesmente por que a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente.” (p. 27).

Dessa maneira, o magistério tem apresentado, ao longo do tempo, aspectos identitários universais compartilhados por professores de diversas partes do mundo e reconhecidos em meio ao que é próprio de cada lugar e cultura. Embora seja encarado, no senso comum, como uma carreira profissional, no dia-a-dia o magistério apresenta características que permitem questionar sua definição como uma profissão liberal, no sentido clássico do termo, quando se trata de examiná-la de um ponto de vista racionalmente mais elaborado. Esta divergência constitui o cerne de um importante debate que se desenvolve há algumas décadas com a participação de autores de diferentes países, como Espanha, Canadá, França, Estados Unidos, além do próprio Brasil, envolvendo os aspectos que permitiriam caracterizar o professor como um profissional ou, no outro extremo do arco ocupacional, como um trabalhador assalariado ou mesmo alguém que se dedica a essa atividade em virtude de uma vocação, entendida não apenas como um desejo ou inclinação natural, mas como uma disponibilidade para a dedicação semelhante à que geralmente se atribui ao sacerdócio.

Como explica Emilio Tenti Fanfani e, ao explicitar o sentido etimológico do termo “*obedecer a un llamado*”,

[...] la vocación, al igual que el sacerdocio era una cualidad innata, una especie de predisposición natural que los sujetos tienen o no en mayor o menor medida. La vocación implicaba un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad. Desde esta perspectiva, la docencia era una especie de “don” y por eso se la asociaba con un “deber” y una “obligación”, mas que con un trabajo en sentido estricto (TENTI FANFANI, 2005, p. 263).

Na verdade, o fato de o trabalho educativo do professor da Educação Básica ser voltado para crianças e adolescentes e continuar, sob muitos aspectos, a educação usualmente recebida na família e também por dele terem se encarregado, historicamente, congregações religiosas, o magistério foi e ainda é, muitas vezes, identificado com os cuidados maternos e com



algo que se faz por amor e em atendimento a um chamado “Divino”. Essa representação do profissional docente como alguém disposto a fazer seu trabalho sem maiores preocupações com a remuneração – portanto, não como uma profissão, cujos praticantes agem de acordo com um *ethos* profissional, têm saberes e reivindicações específicas e devem ser condignamente remunerados por seu trabalho – encontra-se ainda muito difundida na sociedade, inclusive entre professores, principalmente da primeira etapa do ensino fundamental.

Ao mesmo tempo em que criticam fortemente essa ideia de vocação atrelada à “imagem do mestre divino, evangélico, salvador” (ARROYO, 2000), Miguel Arroyo e Emilio Tenti Fanfani procuram ressignificar a noção de vocação no trabalho docente. Para Arroyo, “[a] idéia de vocação pode estar incrustada na idéia de profissão” (p. 33). Nas suas palavras,

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à ideia de profecia, professor ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. (ARROYO, 2000, p. 33).

Ele comenta, ademais, que o próprio fato de o professor habilitado a lecionar seja um “licenciado” vincula-se a esse ideal de serviço aos semelhantes colado à figura do professor. Para ele, esta seria

[...] uma ideia próxima à vocação, porém secularizada, politizada. Se não aceitamos ser vocacionados por Deus para o magistério, não deixamos de repetir que a educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo **o magistério é um compromisso, uma delegação política**. É difícil sairmos de certos traços que vêm de longe, que não perdem relevância, apenas são destacados sob um olhar secularizado. [...] A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. (ARROYO, 2000, p. 33; grifo nosso)



Fanfani (2005), por meio de uma pesquisa empírica sobre a condição docente em quatro países sul-americanos – Argentina, Brasil, Peru e Uruguai –, afirma que *“los datos muestran que la gran mayoría de los docentes considera a su actividad como vocacional y profesional al mismo tiempo”* (p. 265). Sobre essa relação entre vocação e profissão, *“lo que antes aparecía como opuesto y contradictorio ahora se presenta en forma más compleja e interrelacionada”* (p. 265). Para esse autor, mesmo sendo a origem de uma série de tensões e conflitos, a combinação de elementos vocacionais e profissionais talvez seja uma característica distintiva do magistério contemporâneo. Segundo ele, *“nada opone la vocación a la incorporación creciente de un conocimiento técnico-científico para la solución de los problemas de aprendizaje, que son cada vez más complejos”* quando esta *“implica la idea de un compromiso y una actitud de responsabilidad y respeto con la persona y lo grupo de los aprendices”*. (p. 268)

Para aqueles que defendem que o magistério seja, o quanto antes e sem reservas, considerado como uma profissão no sentido pleno, essa representação pode, sem dúvida, ser considerada negativa. De fato, a compreensão de importantes aspectos que envolvem o exercício profissional dos docentes da educação básica, nas últimas décadas, passa bem distante da imagem da antiga “professora primária”, cuja atuação profissional supostamente era muito simples e até ingênua. A análise do que ocorre em relação ao exercício da profissão docente mostra que, na verdade, ela encontra-se hoje no centro de questões de complexidade crescente, cujos elementos constituintes nem sempre são fáceis de identificar.

Por fim, discutiremos brevemente as três dimensões da profissionalidade apontadas por Contreras e mencionadas anteriormente neste texto.

**1. A obrigação moral.** Para Contreras (2002), “o ensino supõe um compromisso de caráter moral [e ético] para quem o realiza” (p. 76). Baseado no educador estadunidense Alan Tom, ele apresenta dois motivos que justificam tal dimensão: a) como a relação professor-aluno trata-se de uma relação assimétrica, quanto ao exercício de poder, essa desigualdade não deve ser usada contra a parte mais fraca da relação (ou seja, os alunos); b) além disso, deve-se garantir “o cuidado e a preocupação pelo bem-estar do alunado ou por boas relações com colegas e famílias” (p. 77).



De uma maneira mais crítica, Arroyo (2000) afirma que “[o] imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais, éticos” (p. 37). Segundo ele, cobra-se dos professores um dever-ser. Porém, o autor alerta sobre a “visão e interpretação tecnicista” em “substituir o imaginário amoroso e moral dos mestres por um perfil técnico” (p. 38).

Arroyo responde a essa “visão tecnicista” lembrando que “[e]ducar e instruir são atos éticos e políticos” (p. 40). Portanto, “[a] Pedagogia não é apenas um corpo de saberes técnicos, nem sequer de saber-fazer” (p. 40). Para ele, ao defender a “recuperação da humanidade roubada” como um traço do ofício de mestre, “ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos” (p. 41).

**2. O compromisso com a comunidade.** Contreras (2002) também enfatiza o “compromisso social da prática docente” (p. 82). Para tal, espera-se dos docentes uma “dupla consciência” em que “os professores devem ser necessariamente autônomos em suas responsabilidades profissionais e, ao mesmo tempo, publicamente responsáveis” (p. 80) o que pode se constituir, de acordo com a “retórica da profissionalização”, em uma fonte de tensões e contradições na relação entre os professores e a comunidade. Isto porque, segundo o autor, essa responsabilidade pública envolve necessariamente a participação da comunidade nas decisões sobre o ensino e a escola. Ao citar os educadores estadunidenses, Kenneth Zeichner e Peter McLaren, esse autor, dentro da perspectiva da profissionalidade, nos lembra que “a pretensão da justiça e da igualdade social pode ter um significado intrínseco à própria definição do trabalho docente” (p. 81).

**3. A competência profissional.** Para Contreras (2002), dentro da concepção de profissionalidade docente, “a competência profissional transcende o sentido puramente técnico” (p. 82). Dessa maneira, refere-se a “competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (p. 82-83). Não se trata de “um corpus único e estabelecido de conhecimento avalizado pela pesquisa, nem compartilhado por todos os docentes”. E sim um “conhecimento que é em parte individual, produto das reelaborações sucessivas dos docentes a partir de sua experiência, em parte compartilhado, por obra dos intercâmbios entre professores e processos comuns de socialização, e em parte diversificado, produto de diferentes tradições e posições pedagógicas” (p. 83). Não “se trata de um conhecimento proposicional, facilmente explicitável e formulável” (p. 83).



E sim “um saber que, embora se nutra de diversas fontes e experiências, adquire uma dimensão fundamentalmente prática, isto é, que tem na ação o principal referente” (p. 83). Por fim, “[t]ambém faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão” (p. 85).

Arroyo (2000) acredita que essa competência profissional é construída coletivamente por meio do estabelecimento de “comunidades de aprendizes mútuos”. “Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas”. (p. 166). Dentro dessa concepção, “[a] escola é uma comunidade especializada na aprendizagem de todos os seus membros. É uma comunidade de aprendizes que se apóiam uns nos outros, de aprendizes mútuos, com o professor como mediador, orquestrando os procedimentos. Sem medo de perder nosso saber-fazer de ofício”. (p. 167)

## Considerações finais

Em seu livro, *Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens*, Miguel Arroyo levanta as seguintes questões sobre o magistério: “Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho?” (ARROYO, 2000, p. 13). Ao deixar se encantar pela “retórica da profissionalização” – e a fortíssima influência que a vertente funcionalista exerce sobre esse conceito –, o magistério parece insistir em olhar para si mesmo “no espelho dos outros”.

Como defendemos neste artigo, o maior desafio é justamente não se deixar seduzir pelo “discurso do profissionalismo” para que o magistério possa mirar-se “no próprio espelho”. Para tal, o conceito de profissionalidade e a busca da especificidade da ação docente apresentam-se como ideias que podem abrir novos horizontes não somente para se repensar o sentido do magistério em si, mas também, e fundamentalmente, para a busca da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, mais justa, mais igualitária, mais humana e mais fraterna. É imprescindível ressaltar, por fim, que tal processo deve se dar concomitantemente à denúncia e à resistência aos processos brutais de precarização, intensificação e de aumento de controle sobre o trabalho docente, de diminuição da autonomia profissional, de aviltamento salarial dos professores e de desqualificação profissional.



## Referências

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, Rio de Janeiro, n. 36, sem. 2, p. 3-30, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/bib36\_1%20(1).pdf>.
- BONELLI, Maria da Glória. As Ciências Sociais no Sistema Profissional Brasileiro. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)**, Rio de Janeiro, n. 36, sem. 2, p. 31-61, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuariop/Downloads/bib36\_2%20(2).pdf>.
- CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. Quem são e que fazem os docentes: sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, n. 4, jan. 1991.
- CHAPOULIE, Jean-Michel. Sur l’analyse sociologique des groupes professionnels. **Revue française de sociologie** 14(1) 1973. p. 86-114. Disponível em <[http://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1973\\_num\\_14\\_1\\_2179](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_1_2179) Acesso em 16/04/2016>.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 280 p.
- DUBAR, Claude. **A socialização – construção das identidades sociais e profissionais**; tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto, Portugal: Porto Editora. 2012 240 p. (Coleção Ciências da Educação, v. 24).
- ENGUITA, Mariano Fernandez. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, jan. 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.
- HUGHES, Everett C. **Men and their work**. Glencoe, Illinois: The Free Press, 2nd printing, 1964. 184 p. Disponível em: <<https://archive.org/stream/mentheirwork00hugh#page/8/mode/2up>>. Acesso em: 13 jul. 2016.



JAÉN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, n. 4, jan. 1991.

LARSON, Magali Sarfatti. Looking Back and a Little Forward: Reflections on Professionalism and Teaching as a Profession. **Radical Teacher** – A socialist, feminist, and anti-racist journal on the theory and practice of teaching. n. 99 (Spring 2014), p. 7-17. Disponível em: <<https://radicalteacher.library.pitt.edu/ojs/index.php/radicalteacher/article/view/112/71>>. Acesso em 28/06/2016>.

LE BIANIC, Thomas. **Les “ingénieurs des âmes”. Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l’entre deux guerres à nos jours**. Sociologie. Université de la Méditerranée – Aix-Marseille II, 2005. Laboratoire d’Economie et de Sociologie du Travail. Tese de doutorado. Disponível em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00096116/document>>. Acesso em 15 jul. 2016.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 35-50.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2007. 317 p.

TENTI FANFANI, Emilio. **La condición docente**: análises comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E., ZEICHNER, K. M. (Org.) **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.



# Saberes da convivência no desenvolvimento profissional do professor

Marielda Ferreira Pryjma

Hellen Cristina de Souza

Eliane Boroponepá Monzilar

Oswaldo Corezomáé Monzilar

A sociedade atual é marcada por seus desafios. A cada dia precisamos superar algo, somos desafiados a ampliar os nossos conhecimentos, aprimorar as nossas práticas, otimizar os nossos recursos, aproveitar as oportunidades, sair da zona de conforto e tantas outras questões que cercam o nosso cotidiano. Sempre temos um especialista (normalmente nos jornais televisivos) nos explicando as razões dos acontecimentos e ilustrando como devemos agir, pensar, fazer e compreender. Essas solicitações nos movem para frente, mas sistematicamente nos geram angústias e preocupações: como iremos dar conta de tantas atribuições? A nossa escola nem sempre nos desafiou a essas tarefas, não aprendemos como solucionar situações desta maneira e, de repente, precisamos enfrentar essas provocações. Os professores, tanto quanto em outras profissões, são induzidos a novas formas de agir e pensar, apesar de nem sempre eles terem tido a oportunidade de desenvolver tais habilidades e competências plenamente.

Ao ler os relatórios da UNESCO e revisar os itens que definem o propósito para a educação para o século XXI, foi possível realizar uma boa reflexão sobre a formação de professores que venho compartilhar neste texto. No relatório publicado em 2010 (UNESCO, 2010) a globalização, os contextos sociais e a informação marcaram o documento. No entanto, o desenvolvimento da pessoa e da comunidade se destacaram na minha mente. Sem tendências utópicas, essa solicitação voltou a me tocar. Desde sempre temos consciência desta tarefa, mas no momento atual ela me pareceu bastante complexa:

[...] parece-nos que é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas



com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. (Ibidem, p. 10).

Educação ao longo da vida, educação permanente, flexibilidade, construção contínua. Esses conceitos permaneceram no meu consciente e inconsciente, desencadeando a seguinte indagação: como irei desempenhar a minha tarefa de formadora para que os estudantes tenham tais habilidades e competências? Esses passaram a ser meus novos e revisitados desafios, pois o documento avança na proposta ao indicar que

[...] após a profunda modificação dos quadros tradicionais da existência humana, surge outro imperativo que nos obriga a compreender melhor o outro e o mundo: exigência de compreensão mútua, de ajuda pacífica e – por que não? – de harmonia, ou seja, precisamente, os valores de que nosso mundo é tão carente (Ibidem, p.13).

E recomenda que, ao aprender a conviver, é possível desenvolver “a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Ibidem, p. 29).

Esses argumentos trouxeram à tona os processos formativos para ser professor, e, para além de tantos desafios, sugiro que o primeiro inicie com os *saberes da convivência*<sup>1</sup> para que possamos olhar o outro (alunos, professores, demais profissionais da escola, comunidade escolar) e percebamos a interdependência que ocorre no espaço escolar e tenhamos as condições necessárias para desenvolvermos projetos comuns. Está posto um novo desafio: criar um projeto comum para a formação de professores em serviço.<sup>2</sup>

---

1 Os saberes da convivência foram inspirados no saber conviver (UNESCO, 2010) e propostos pela autora pois refletem as vivências, os saberes básicos, os resultados da experiência humana, o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade no contexto da profissão docente.

2 A formação permanente e a formação contínua estão contempladas na formação em serviço, pois está vinculada às instituições da formação, aos agentes formativos, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais (FORMOSINHO, 2009).



Assim, a proposta desta reflexão visa analisar o trabalho colaborativo (considerando os saberes da convivência) como elemento facilitador para o desenvolvimento profissional de professores. Para abordar este tema, o texto foi organizado considerando os seguintes tópicos: (i) a formação de professores; (ii) o trabalho colaborativo; (iii) alternativas e possibilidades de desenvolvimento profissional docente para os professores que atuam na educação básica.

As transformações sociais, econômicas e culturais ocorridas durante o século passado alteraram, definitivamente, o sentido da aquisição do conhecimento e a configuração dos processos formativos para essa obtenção, visto que os conhecimentos estão sendo alterados e superados constantemente, nos levando a repensar a nossa necessidade de aprendizagem e aprimoramento permanente. Para além dessas transformações, muitas profissões estão sendo criadas e desenvolvidas, alterando a natureza formativa das atividades profissionais, levando-nos a refletir, também como iremos nos integrar a este novo cenário, buscando atender às exigências profissionais, sociais e pessoais nesse contexto. Zabalza explica que “é cada vez menor o número de atividades que não necessitam de processos de formação específicas para serem realizadas; por isso, a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas” (ZABALZA, 2004, p. 36).

A escola, enquanto instituição social, faz parte desse cenário. Os conhecimentos têm se transformado em um ritmo acelerado, alterando os processos de ensino e aprendizagem que, recentemente, valorizavam a aquisição de informações e dados,<sup>3</sup> ressaltando que o centro desse processo é quem aprende (PÍRIZ; GELÓZ, 2014). Se há mudança social, há mudança no contexto escolar. Esta demanda solicita que os sujeitos desenvolvam uma capacidade de adaptação em relação à aquisição dos conhecimentos, para viver e conviver neste mundo globalizado e seguir aprendendo se torna uma competência imprescindível. Se existem novas necessidades formativas para aquisição de conhecimentos para atender transformações sociais e profissionais, existem, conseqüentemente,

---

3 Cabe ressaltar que informação e conhecimento assumem definições distintas. A definição dos termos feita por Zainko é determinante para compreender estes no contexto da formação de professores. Para ela “informação é um conjunto de dados ao qual se tem acesso. O conhecimento pressupõe uma capacidade crítica de aprendizagem, que permite a transformação do arquivo de informações em conhecimento útil, e com capacidade de gerar transformação” (ZAINKO, 2010).



novas necessidades formativas para os professores que irão atuar nessas instituições de ensino.

A formação deve assegurar que os indivíduos aprendam ao longo da vida, tornando a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento uma atitude pessoal,<sup>4</sup> conforme refletem Vaillant e Marcelo assegurando que:

O conceito de formação vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 29).

O outro deve ser participante essencial deste processo,<sup>5</sup> as pessoas vivem em grupos e quando os pares compartilham a aprendizagem, estimulam a capacidade que os indivíduos têm para resolução de problemas, desenvolvendo, dessa forma, a aprendizagem permanente de forma colaborativa (PÍRIZ; GÉLOZ, 2014).

Os inúmeros estudos sobre formação de professores nos levam a reforçar o sentido e significado dessa para que possamos analisar como desenvolvê-la em serviço. Se considerarmos que a formação está vinculada às ações que asseguram uma formação profissional, ela pode ser entendida como “um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de *capacitar* os indivíduos para a realização de certas atividades” (ZABALZA, 2004, p. 38). Como cada atividade profissional tem a sua particularidade, a formação de professores solicita uma perspectiva crítico-reflexiva pela peculiaridade de sua ação, pois, diferentemente de outras atividades laborais, ela requer que os professores tenham uma autonomia de atuação, condição básica para o desempenho em uma profissão complexa.

---

4 Esta atitude refere-se a atitude pessoal frente à contínua formação profissional, mas não exclui a responsabilidade dos sistemas de ensino pela proposição, ampliação e garantia das condições de trabalho e de desenvolvimento profissional do professor.

5 Apesar dos estudos revelarem que o trabalho docente é realizado de maneira solitária, desde a década de 90 os movimentos de reformas educacionais defendem um trabalho coletivo por meio da adoção de princípios democráticos, por meio de participação na gestão do ensino voltados à formas mais participativas no contexto escolar, incluindo o professor na gestão da escola (BOY; DUARTE, 2014).



Quando um professor necessita decidir sobre a prática que realiza (situação essa que projeta a sua relação com os alunos e gera influência), ele assume o compromisso com as práticas educativas que desenvolve e os níveis de transformação da realidade que enfrenta (CONTRERAS, 2002). O sentido da ação educativa é uma escolha do professor porque:

Este compromisso com a prática de uma ética requer juízos profissionais contínuos sobre a propriedade das ações nos casos concretos com os que se deparará e que deverá resolver. Esses juízos podem ser modificados e adaptados porque as situações e circunstâncias, bem como o alunado, também variam, e são igualmente autônomos porque ninguém pode suprir o docente em sua busca da forma para realizar o sentido de seus valores educativos em sua própria prática (Ibidem, 2002, p. 78).

Uma atuação com capacidade reflexiva possibilita que o professor construa e elabore seus conhecimentos profissionais, em relação às necessidades da própria profissão, permitindo que ele ultrapasse a competência técnica<sup>6</sup> (saber fazer), ao entender o porquê se faz. “É indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivos destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua” (PIMENTA, 2001, p. 43).

Ao conhecer e reconhecer a sua capacidade de refletir<sup>7</sup> sobre a prática e a possibilidade de construir conhecimentos profissionais a partir da sua relação com o conteúdo e com os contextos de atuação (que ultrapassam a sala de aula), os professores podem desenvolver sua competência profissional (CONTRERAS, 2002). Dessa forma, o controle sobre o seu próprio campo de trabalho para executar, com conhecimento, suas tarefas é o que caracteriza a profissionalização docente (TARDIF; LESSARD, 2009).

---

6 De acordo com esta visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos”, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 258).

7 Pimenta defende que esta reflexão não pode ser confundida com um atributo do ser humano (todo ser humano reflete). Para evitar conflitos epistemológicos, a autora utiliza o conceito, que foi denominado por convenção, de *professor pesquisador da sua prática*. Assim, o professor reflexivo é aquele que reflete sobre a prática para buscar respostas às situações novas, situações de incertezas e indefinições. Contudo, o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria (PIMENTA, 2001).



Partindo desses pressupostos, é possível elencar algumas necessidades formativas para os professores que atuam na escola atualmente, sendo elas: conhecer, compreender e discutir, criticamente, as concepções de formação (prioritariamente a formação do outro); entender seus contextos de atuação; perceber e analisar as necessidades educacionais dos seus alunos; saber definir e priorizar as suas ações docentes para atender a diversidade existente no contexto escolar; saber analisar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem; entender que o seu desenvolvimento e aprimoramento é uma das suas responsabilidades profissionais; entre outras atribuições. Essas exigências confirmam que “não basta saber para saber ensinar” (quase um ditado popular). A superação da atividade que se reduzia ao domínio do conhecimento específico da área de atuação, somada ao domínio de técnicas de ensino para transmitir o conhecimento configuravam a racionalidade técnica, hoje já não deixa mais espaço para este tipo de atuação profissional.

As exigências e necessidades formativas estão postas. Como em outras profissões, a docência deve “assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional” (MARCELO, 1999, p. 22).

A formação de professores, em um contexto mais amplo, é entendida como um processo de desenvolvimento profissional que permite que o professor tenha autonomia e emancipação, pois incorpora a ideia de um percurso profissional evolutivo (superando a ideia de uma trajetória linear), partindo do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e considerando que a escola deve ser tomada como eixo dessa formação (a escola assume a formação do aluno e do professor) (FOSTER, 2008).

Sob a ótica da continuidade, pode-se alertar que os desafios da formação em serviço trazem consigo as fragilidades da formação inicial. Considerando que a formação inicial permitirá o ingresso do sujeito na carreira profissional de professor e que a formação do professor não ocorre de maneira isolada do contexto educacional, a formação contínua compõe o processo de tornar-se professor, visto que este é construído durante a longa trajetória da vida profissional de cada um (MARCELO; PRYJMA, 2013).

Todavia, a formação contínua deixou de ser predominantemente determinada pelo professor e passou a ser organizada por agentes externos à escola, determinando o padrão dessa formação, além dessa passar a ser elaborada com base nas agendas políticas de gestão local, regional ou nacional, já que nesse contexto os professores passaram a ser vistos como meros agentes executores (DAY, 2001). Essa situação é reflexo dos novos



modelos de gestão, das propostas curriculares em nível nacional, dos processos avaliativos internos e externos que ampliaram a intencionalidade dessa formação e a revelaram como uma oportunidade para desenvolvimento profissional que estaria disponível para os professores (Ibidem.). O autor esclarece que uma formação contínua definida pelo professor não nega àquela proposta por agentes externos, ressaltando que

A formação contínua não deve centrar-se predominantemente numa perspectiva em detrimento da outra, deve até apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionada com todos esses interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento a curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento a longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional. (DAY, 2001, p. 208).

No entanto, no que se refere ao desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação básica, a questão que permanece em aberto envolve a formação em serviço. Com efeito, se o objetivo da formação contínua deve “proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de ser planeada em conjunto, tem também estimular, a aprendizagem de uma forma activa” (DAY, 2001, p. 204), essa não pode estar dissociada do espaço escolar, tanto para garantir uma formação consistente, como para assegurar condições adequadas para a sua realização.

Na América Latina, algumas iniciativas no campo da formação em serviço se embasam no pressuposto de que um professor aprende na prática e com a colaboração do outro (VAILLANT, 2013). A colaboração faz parte da vida humana, ela é necessária em diferentes espaços, e, no âmbito profissional, isso não seria diferente. Profissionalmente, as pessoas precisam compartilhar, auxiliar, apoiar uns aos outros, tornando a colaboração entre os sujeitos determinante para o desenvolvimento das atividades laborais. Em síntese, as pessoas precisam umas das outras.

De forma geral, os profissionais carecem uns dos outros para trabalhar, possibilitando que essa colaboração enriqueça e aprimore as atividades profissionais cotidianas e permitindo que novos conhecimentos resultem desse processo.

Na esfera educacional, isto também é primordial, mas o trabalho docente é conhecido por seu perfil individualizado para atuação e compartilhamento



de experiências. É possível encontrar professores presos a sua sala de aula, desenvolvendo o seu planejamento de acordo com um propósito determinado, isolado de seus pares. Assim, para que o trabalho colaborativo ocorra, se faz necessário alterar a postura profissional, não basta dividir tarefas e cada um fazer a sua parte: é necessário agir e pensar de forma diferente. Trabalhar colaborativamente significa, em primeira instância, superar o individualismo. Além dessa superação, existem inúmeras vantagens em se trabalhar colaborativamente: o aumento da criatividade da equipe e o maior rendimento dos recursos humanos; a reflexão da própria atividade, com a conotação de aprimoramento profissional, destacando que a colaboração se torna possível no mundo educativo; facilita a socialização das experiências e habilidades; a permissão da incorporação de novos membros no grupo; o fortalecimento da atividade coletiva; a possibilidade de que as organizações se tornem comunidades formativas e de desenvolvimento profissional (GAÍRIN; DÍAZ, 2011).

Partindo do conceito que as instituições e/ou organizações são construções sociais criadas a serviço das pessoas e do entorno em que atuam, o trabalho colaborativo passa a ser entendido como um processo que visa a melhoria social e valoriza o fator humano nas organizações, em busca da transformação pessoal, social e cultural, por meio da inclusão de todas as pessoas envolvidas e mediadas pela interação e pelo diálogo (DAMIANI, 2008). Damiani reforça que “grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (Ibidem, p. 214). Isso significa afirmar que a colaboração implica no trabalho conjunto e não somente na junção de pessoas no ambiente escolar para executar uma parte de determinada tarefa (BOY; DUARTE, 2014).

A sociedade do conhecimento preconiza o trabalho colaborativo como ferramenta para compartilhar, criar e gerir o conhecimento coletivo. Mas, para que isto ocorra, o envolvimento entre os sujeitos ou grupos se constitui como peça chave. A comunicação, e todos os processos afins, surge como determinante para que o trabalho colaborativo se efetive, pois não há uma divisão de tarefas: as pessoas compartilham metas e promovem o seu alcance, com êxito, desenvolvendo uma interdependência positiva entre os membros do grupo, base central deste tipo de trabalho (GAÍRIN; DÍAZ, 2011). “Trabalhar na era do conhecimento requer a capacidade de reconhecer modelos, manter um amplo conjunto de relações, compartilhar



ideias com comunidades de interesse e enriquecer-se com estas relações” (RODRIGUES-GOMEZ, 2011, p. 43).

No contexto educacional isto significa afirmar que as instituições de ensino, via de regra, são espaços onde deve se realizar a formação em serviço por meio do trabalho colaborativo, pois representam comunidades profissionais que possuem tarefas prefixadas, com um modo semelhante de atuar, e buscam aprimoramento constante (Ibidem). Ao compreender o contexto educacional dessa forma, é possível aspirar que o isolamento profissional dos professores poderá ser substituído pelo intercâmbio profissional, associação de escolas, planos educativos de entorno, equipes inter e multidisciplinares, participação das famílias, entre inúmeras possibilidades de trabalho coletivo. Considerando essas circunstâncias, Gairín e Díaz observam que:

A potencialização de uma cultura colaborativa consolidada, que apoia e reforça a existência das comunidades de prática profissional, permite orientar as ações individuais e coletivas, mobilizando uma boa parte do potencial pessoal e profissional dos componentes da organização (GAÍRIN; DÍAZ, 2011, p. 41).

Todavia, para participar de um grupo de professores que opta pelo trabalho colaborativo, é necessário aprender a trabalhar coletivamente (saberes da convivência), e esse é o desafio. O trabalho colaborativo se constrói em função das pessoas, aprimorando o papel do indivíduo e ressaltando a sua importância na sociedade. Se este princípio for transposto para a formação de professores, é possível configurá-la a partir da consolidação de ações individuais e coletivas em busca do reconhecimento e do convencimento de que os professores são a chave do processo educativo, necessitando incluí-lo neste de forma efetiva para a melhoria do seu desenvolvimento profissional e da qualidade da educação como um todo.

Vários países da América Latina estão estruturando suas propostas de formação contínua, uns estabelecendo redes nacionais para congregação de instituições de formação docente, outros propondo programas de formação em serviço. Porém, em todos os casos estão sendo incluídas uma variedade de experiências formais e informais para o desenvolvimento profissional do professor (VAILLANT, 2013).



Um estudo apresentado por Day (2001) situa no contexto da Inglaterra algumas preferências dos professores em relação à aprendizagem profissional e formação contínua aponta a necessidade do tempo para encontro com os seus pares para discussão de questões de diversas ordens relacionadas à educação como solicitação primordial para esse processo (DAY, 2001). Oficinas e workshops aparecem na sequência das solicitações e a vinda de pessoas externas à escola para promoção de programas de formação como terceira prioridade (Ibidem.). Este estudo revela, também, que os aspectos que mais influenciaram o desenvolvimento profissional dos professores foram as próprias experiências docentes.

Assim, para estruturar uma proposta formativa para professores em serviço, sugere-se que alguns quesitos sejam objeto de reflexão, antes da sua proposição:

- a. Análise do contexto profissional do professor para garantir a necessária correspondência entre as suas necessidades formativas e as atividades que serão propostas (MARCELO; PRYJMA, 2013);
- b. Definição do objeto da aprendizagem profissional na tentativa de refletir sobre as condições profissionais dos envolvidos em relação a um determinado indicador (como está e onde deve chegar) (Ibidem);
- c. Análise do objeto de aprendizagem proposto e como este se configura na prática profissional e, principalmente, na compreensão de como o professor pode aprender a partir dessa mesma prática;
- d. Proposição de uma formação que inclua um espaço aos professores para que partilhem as suas boas práticas, tornando-as visíveis ao grupo (MACHADO; FORMOSINHO, 2009);
- e. Com as possibilidades tecnológicas disponíveis atualmente, proposição de programas de formação com formatos inovadores, desde os autodirigidos, organizados em rede, com aprendizagem colaborativa, construídos em cooperação com os pares, a partir das necessidades individuais e coletivas.

De todas as maneiras, conseguir instaurar nas instituições de ensino uma cultura de desenvolvimento profissional a partir da formação em serviço não é uma tarefa fácil, principalmente quando as estruturas organizacionais são muito verticais, priorizando os interesses individuais em detrimento do coletivo. A socialização das experiências profissionais docentes estimulam a capacidade coletiva de chegar a acordos, propostas e oportunidades formativas.



As tecnologias de informação e comunicação presentes no momento atual podem ser uma oportunidade significativa para o estabelecimento de uma nova cultura de formação profissional necessária no contexto das escolas, pois se convenientemente utilizadas, abrem e melhoram as possibilidades de colaboração, sistematizam os processos de intercâmbio, criam e gerem o conhecimento que se desenvolve (GAÍRIN; DÍAZ, 2011, p. 41).

Existem inúmeros motivos para impulsionarmos o desenvolvimento profissional contínuo por meio da formação em serviço, mas o principal é que vale a pena esta proposição, pois todos são beneficiados, diretamente, por esse processo: professores, alunos, escolas e comunidade. “Investir no desenvolvimento profissional contínuo do professor significa investir na educação” (DAY, 2001, p. 317). Mas, ao valorizarmos o trabalho colaborativo nas proposições formativas, permitiremos que o professor se insira em comunidades de práticas profissionais, que analisem e reconheçam que suas ações individuais e coletivas podem construir projetos educativos em diferentes níveis.

Aprender a conviver, socializar, analisar e refletir sobre a prática docente ampliará o reconhecimento de que os professores são a chave do processo escolar e, ao perceberem que possuem diferentes alternativas para reagir, intervir e modificar o contexto escolar, se consolidarão como profissionais formados para pensar, refletir, avaliar, pesquisar e proporcionar oportunidades para o seu próprio desenvolvimento profissional.

## Referências

BOY, L. C.; DUARTE, A. C. A dimensão coletiva do trabalho docente. Uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 81-104. out./dez. 2014.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortes, 2002.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>> Acesso em 21 jun. 2016.



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

DINIZ-PEREIRA, J. A formação académico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

FORMOSINHO, J. O. Desenvolvimento profissional dos professores. Em J. FORMOSINHO, **Formação de professores.** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

FOSTER, M. D. A escola e a formação de professores: desafios em tempos desacreditados. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 334-349.

GAIRÍN, J. S.; DÍAZ, A. V. La colaboración entre profesionales. In: GAIRÍN, J. S. **El trabajo colaborativo en red.** Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona; Editorial Da Vinci, 2011.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. **Formação de professores.** Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

MARCELO, C. **Formação de professores.** Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C.; LUCERO, M. El trabajo colaborativo en red. In: GAIRÍN, J. S. **El trabajo colaborativo en red.** Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona; Editorial Da Vinci, 2011. p. 57-72.

MARCELO, C.; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente.** Curitiba: Editora UTFPR. p. 37-54.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil.** Gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



PÍRIZ, N.; GELÓZ, A. Profesorado semipresencial y formación a lo largo de la vida. **Intercambios. Dilemas y transiciones de la educación superior**, 2, p. 101-110, diciembre, 2014.

RODRIGUES-GOMEZ, D. Comunidades de práctica: una estrategia para el desarrollo efectivo de la creación y gestión del conocimiento en educación. In: GAIRÍN, J. S. **El trabajo colaborativo en red**. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona; Editorial Da Vinci, 2011. p. 43-56.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília-DF, 2010.

VAILLANT, D. Hacia dónde va el desarrollo profesional docente: tendencias y perspectivas. In: PRYJMA, M. **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2013. p. 181-202.

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

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

ZAINKO, M. S. Políticas de formação de professores na universidade pública. **Educar**, 37, p. 113-127, maio 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a08n37.pdf>>. Acesso em: 21 de jun. 2016.



# Políticas de formação continuada e a educação escolar indígena em Mato Grosso<sup>1</sup>

Hellen Cristina de Souza

Eliane Boroponepá Monzilar

Oswaldo Corezomáé Monzilar

No Brasil as respostas às determinações legais que orientam a formação continuada de professores criaram alternativas e possibilidades para responder a uma demanda por formação que pode apresentar características muito distintas nas diversas regiões do país. No sistema de educação do estado de Mato Grosso a formação continuada para professores se estabelece a partir das ações do CEFAPRO, Centro de formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica. Os Centros de Formação, Cefapros, fazem parte da estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso SEDUC/MT e estão subordinados a Superintendência de Formação de Profissionais da Educação Básica, SUFP.

Os Cefapros são responsáveis pela implantação das políticas de formação continuada do sistema estadual de educação e foram criados a partir de 1997 com a concepção de trabalho em rede (Decreto 2007/1997). As orientações legais, bem como as orientações para a implantação dos Centros de formação continuada, estão sistematizadas em um texto publicado pela SEDUC/MT em 2010: Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Com a criação dos Centros de Formação o governo do Estado passou a selecionar por meio de editais específicos professores do quadro efetivo da rede estadual. As vagas foram abertas para a atuação por disciplina e por modalidade e nos polos onde havia escolas indígenas foram criadas vagas específicas para professor formador da educação escolar indígena cabendo a este a responsabilidade de acompanhar o projeto de formação continuada dos profissionais das escolas indígenas.

---

1 A discussão sobre o projeto de formação continuada dos Umutina, tal como aparece neste texto, compõe atualmente o Banco de Experiências Exitosas do Programa de Apoio ao Setor educacional do Mercosul – PASEM. Tendo concorrido à 2ª Edição do Prêmio Paulo Freire em 2014 com o título: **Políticas de Formação Continuada e Educação Escolar Indígena na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso/Brasil**, proposta apresentada pelos professores Edna Monzilar, Eliane Boroponepá, Eneida Kupodonepá, Jairton Kupodonepá e Oswaldo Monzilar da Escola Estadual Indígena Jula Paré e pela professora Hellen Cristina de Souza do polo do Cefapro em Tangará da Serra.



No estado atualmente funcionam 15 Centros de formação. O pólo do Cefapro que tem sede em Tangará da Serra acompanha o projeto de formação continuadas das escolas de Educação Básica do sistema estadual de educação localizadas nos municípios de Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis, Sapezal, Denize, Nova Olímpia, Porto Estrela e Barra do Bugres onde se localiza a Terra Indígena Umutina e a Escola Estadual Indígena Jula Paré.

Até 2015 as unidades escolares da rede estadual deveriam organizar sua proposta de formação continuada em torno do Projeto Sala de Educador, nesse contexto da política de formação continuada, o principal objetivo era a melhoria da qualidade da educação tomando a unidade escolar como o *locus* e foco da formação:

O Projeto Sala do Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas, e para um objetivo principal de fortalecer a escola como espaço formativo com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e conseqüente construção das aprendizagens. (PARECER ORIENTATIVO nº 01/2014, p. 3).

As orientações sobre a organização do projeto Sala de Educador eram encaminhadas anualmente pela Superintendência de Formação cabendo aos Cefapros e aos professores formadores os encaminhamentos para as unidades escolares. Em 2016 a Portaria 161/2016 publicada no Diário Oficial do Estado instituiu a criação do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola - NDPE e no contexto deste núcleo o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica PEIP focado na formação docente e o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais - PROFTAAE.

Os dados analisados nesta comunicação referem-se aos anos de 2009 a 2014 e, portanto, se organizaram em torno das discussões do Sala de Educador conforme orientação da Superintendência de Formação naquele período. Além do Projeto Sala de Educador, anualmente encaminhado ao polo do Cefapro, esta comunicação busca analisar os projetos e parcerias decorrentes de demandas específicas do povo Umutina formuladas e encaminhadas ao Cefapro no contexto do projeto de formação continuada



da Escola Estadual Indígena Jula Pará na Terra Indígena Umutina.

Os Umutina são um povo indígena que se autodenomina Balatiponê e são habitantes tradicionais da região central do Brasil. O atual território Umutina tem o formato de uma ilha fluvial por onde se distribuem três aldeias a 15 Km da sede do município de Barra do Bugres em Mato Grosso. A direita da terra Umutina, o seu limite é rio Xopô (Bugres) e a esquerda o rio Laripô (Paraguai).

O povo Umutina sofreu um dos mais violentos processos de contato da história recente do Brasil, em menos de um século passaram de uma população indígena isolada a uma população considerada extinta, (RIBEIRO, 1986, P. 269). O clássico texto de Harold Shultz “23 Resistem a Civilização” narra o encontro do etnólogo com os sobreviventes Umutina na primeira metade do séc. XX, mesmo período em que o Serviço de Proteção ao Índio, SPI constrói nas terras Umutina um Posto de Fraternidade Indígena e para lá transfere famílias de diferentes povos indígenas: Paresí, Nambikwara, Bakairi, Irantxe Boróro e Cayabi como parte das políticas protecionistas marcadas por um ideário fortemente integracionista que orientou a ação governamental voltada aos povos indígenas nos primeiros anos da República.

Atualmente, vivem na aldeia central Umutina que cresce ao lado das antigas construções do Posto de Fraternidade Indígena cerca de 500 Umutina descendentes dos oito povos que foram levados para a área pelo SPI e que conforme contam os mais velhos ajudaram os Umutina a se reconstruírem como povo. Nos últimos anos, os Umutina também registram como significativa a presença dos Chiquitano e Terena.

A língua falada pelos Umutina pertenceu ao tronco linguístico Macro-Jê da família Bororo e atualmente é considerada uma língua extinta. No entanto, sobrevive na aldeia e no projeto de educação escolar um vigoroso e exitoso processo de revitalização linguística. Ainda que concebam uma aldeia multiétnica na sua origem os atuais Umutina a organizam a partir de um complexo discurso de revitalização étnica e revitalização da língua a partir do referencial histórico e cultural do Povo Umutina como é possível ler nos trabalhos recentes produzidos sobre eles e por eles.

A oferta dos primeiros anos da Educação Básica está vinculada ao município de Barra do Bugres, enquanto que os anos finais e o Ensino Médio vinculam-se ao sistema estadual de Educação do Estado de Mato Grosso. É possível afirmar que a escola é um local de referência de organização política de toda a comunidade Umutina. Nela se discutem



os problemas de políticas internas, de rituais culturais e também a importância do conhecimento escolar para o povo Umutina como uma arma de revitalização dos rituais quase em desuso ou adormecido (Sala de Educador, 2013).

Foi também no contexto da escola que as famílias Umutina deram forma aos processos de organização e ressignificação cultural promovidos desde a perspectiva do povo Umutina que orientou a construção da noção de aldeia multiétnica ou multicultural. A comunidade e os professores estão buscando desde a escola a ressignificação e a revitalização da cultura partindo principalmente do projeto de revitalização da língua materna e da promoção da prática da cultura original dos Umutina.

Uma das metas da proposta do projeto de formação continuada, que se formulou a partir de 2009, na Escola Jula Paré<sup>2</sup> foi submeter a proposta de formação continuada aos objetivos que a escola e a comunidade estavam dando ao projeto mais amplo de educação escolar que se desenvolvia na escola tendo como referência as demandas da comunidade. É possível afirmar que a decisão de subordinar o projeto formativo as demandas da comunidade é uma marca importante do povo Umutina que se atualiza nos espaços formativos da Escola Umutina. Tal proposta se lê tanto no Projeto Político Pedagógico da Escola quanto nos documentos e demandas dos estudantes, dos professores e da comunidade:

[...] atender as necessidades e criar condições para que o povo Indígena Umutina continue a lutar pela sobrevivência étnica e cultural proporcionando-lhe melhor qualidade de vida, através de ações na área de educação, proporcionando alternativas, para geração de renda familiar, com aproveitamento dos recursos existente na Terra Indígena Umutina. (SALA DE EDUCADOR, 2013).

O objetivo do projeto de formação continuada proposto pelos Umutina revela o modo como o povo está dando à escola um papel importante nos processos de sobrevivência. As ações da formação continuada, do mesmo modo que o projeto mais amplo de educação escolar relaciona-se com os processos de revitalização da língua e da cultura e deve estar subordinada

---

2 Esta comunicação refere-se ao projeto de formação continuada dos profissionais da Educação Básica da rede estadual que trabalham na Escola Estadual Indígena Jula Paré. Na aldeia central Umutina, o mesmo prédio abriga a rede municipal e estadual de ensino.



a busca dos jovens e dos adultos pela formação profissional e a criação de 'alternativas para a geração de renda familiar', tendo o território como ponto de partida.

Nesse contexto, a luta por uma educação de qualidade e culturalmente pertinente, levou a escola indígena a ser pensada desde a pauta dos direitos humanos e sociais, sendo reconhecida sua diversidade cultural, as experiências sociopolíticas, linguísticas e valorização do saber tradicional de cada povo: "São com essas referências socioculturais que os Umutina organizam um projeto formativo subordinado a realização de ações político-pedagógico que resultarão num programa de fortalecimento da educação na comunidade Umutina" (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014).

Do ponto de vista da formação de professores, no contexto específico dos projetos Umutina, foram importantes as contribuições de Porto-Gonçalves e a discussão sobre a colonialidade do saber, no sentido de chamar a atenção para a necessidade de se pensar os efeitos do processo colonizador nas construções epistemológicas locais. E, embora o autor não esteja tratando especificamente do tema da formação docente suas conclusões abrem uma importante reflexão sobre formação, saberes e práticas docentes:

Para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 13).

É bastante significativo que o conjunto da obra sobre colonialidades não esteja relacionado à discussão específica sobre os povos indígenas, mas ao conjunto de saberes que se produziu na América. Em distintas esferas educacionais está se desenvolvendo uma forte compreensão política de que o tema concreto da colonização e subordinação dos saberes tradicionais ao modelo hegemônico de produção do conhecimento capitaneado pela Ciência Moderna como única possibilidade e destino não pode mais sobreviver.

Essa discussão também se desdobrou na seleção dos textos e das práticas pautadas no debate sobre a interculturalidade em que se procurou pensar a proposta desde a contribuição de autores indígenas que pudessem



apontar para uma dimensão mais dialógica e complementar como os professores da comunidade estavam apontando. Sendo assim a discussão sobre interculturalidade desde uma possibilidade indígena inspirou-se principalmente na própria realidade e no trabalho de Gersen Baniwa: ‘[...] a própria atualização dos mitos de origem que foram readequados para garantir um lugar às sociedades brancas européias no momento da criação das sociedades humanas que não existia, para evitar conflitos e contradições explicativas’ (BANIWA, 2010, p. 13). No mesmo texto, o autor ainda lembra que ‘as cosmologias e as culturas indígenas se pautam pelos princípios de complementariedade e não de exclusão ou divisão’ (BANIWA, 2010, p. 13). Estas noções aparecem nos projetos e nos documentos Umutina, tal como neste fragmento do Projeto Sala de Educador enviado ao Cefapro em 2014:

Ao longo da história, nós, povo Umutina, elaboramos modos próprio produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar nossos conhecimentos e concepções sobre o mundo, o homem e sobrenatural. Os resultados são valores, concepções, práticas e conhecimentos científicos e filosóficos próprios transmitidos e enriquecidos a cada geração. Sabemos que é importante ter e manter o conhecimento tradicional e conhecimento científico da sociedade envolvente e entendemos que somente através da educação, será possível garantir à população indígena o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às nossas particularidades linguística- culturais. (SALA DE EDUCADOR, 2014, p. 5).

O rol de experiências analisadas neste texto, procurou demonstrar que a formação de professores pode contribuir para a consolidação de espaços de reflexão e diálogo, com força para se movimentarem tanto no sentido de dar visibilidade aos saberes produzidos e socializados desde tempos imemoriais pelos povos indígenas como para demonstrar os equívocos que a exclusão e a subordinação que a hegemonia da razão moderna, como um discurso colonizador, impôs aos sistemas de educação escolar dos povos indígenas.

Para esta comunicação, tomamos como referência as ações relacionadas à formação para a docência em química, formação para a docência em ciências humanas e as ações relacionadas à promoção do



acesso aos cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* dos profissionais da educação, conforme segue abaixo.

As primeiras reflexões sobre a formação continuada e a docência em química para os Umutina, partiram de uma demanda comunitária bastante específica dos estudantes Umutina que cursaram ou estavam cursando o Ensino Superior fora dos projetos de formação de professores. A organização do projeto de formação para a docência em química considerou os aspectos relacionados ao domínio dos conteúdos pelos professores regentes, principalmente do Ensino Médio, que solicitavam uma formação específica acerca de conteúdos disciplinares bastante delimitados, tendo em vista principalmente as dificuldades relatadas pelos jovens que haviam acessado os cursos de graduação. O objetivo desta ação foi fortalecer na escola um conjunto de ações formativas orientadas para o domínio dos conteúdos específicos do campo disciplinar das Ciências da Natureza e dos constituintes específicos do currículo de química para o Ensino Médio.

As ações formativas inicialmente aconteceram a partir de uma parceria Escola Estadual Indígena Jula Pará, Cefapro e o Laboratório de química do campus da UNEMAT, em Tangará da Serra, com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa de Mato Grosso, FAPEMAT que incluiu a compra de um laboratório básico de Química. Desde 2013, o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química, LabPeq da Universidade Federal de Mato Grosso tornou-se um parceiro formador e a experiência se organizou a partir de oficinas que procurassem dar visibilidade à relação que se estabelece entre o conhecimento químico produzido no ocidente e os saberes locais e tradicionais sistematizados e socializados pelos povos indígenas. A busca pela proficiência de conhecimentos químicos entre os Umutina foi capaz de dar visibilidade ao tema dos saberes tradicionais e fortalecer a discussão sobre a educação em contextos multiculturais.

Diferentemente da proposta formativa para a docência em química, cuja demanda partiu dos estudantes Umutina, o foco principal da formação continuada intercultural para a docência em Ciências Sociais, tratou especificamente de contribuir com o debate sobre a formação continuada de professores indígenas, camponeses e quilombolas, de maneira a estimular a reflexão e a exploração de epistemologias alternativas ao modelo hegemônico da organização dos saberes nos conteúdos específicos do campo disciplinar das ciências humanas.



O projeto foi estruturado para um curso de 60 horas durante o período letivo de 2014 e estendeu-se até 2016. Tratou principalmente, a partir de teóricos como Minolo, Quijano e, no Brasil, Porto-Gonçalves e Renato Emerson entre outros. O objetivo foi elaborar uma crítica sistemática ao modo ideológico de produção das ciências humanas que se afirma e se reproduz na escola. Os Umutina se inseriram no projeto como professores formadores e coordenação no sentido de promover o debate sobre o tema desde a perspectiva indígena entre as escolas do polo do Cefapro, tendo em vista principalmente já terem inserido esta discussão no seu projeto formativo e na discussão do currículo escolar e Projeto Político Pedagógico da Escola Jula Paré.

E por último, os projetos relacionados à promoção do acesso aos profissionais da educação das escolas indígenas, do campo e quilombo. No contexto da Escola Jula Paré, as ações formativas relacionadas ao acesso aos programas de pós-graduação *strictu sensu* desenvolveram-se a partir de 2010 e inicialmente tinham um caráter bastante informal, no entanto, desde as primeiras ações o objetivo foi bastante claro: apoiar a formação continuada de professores com vistas ao ingresso nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, como uma estratégia fundante da política de formação continuada do estado de Mato Grosso, com força para combater os efeitos de séculos de políticas educacionais que alijaram dos espaços autorizados da pesquisa acadêmica os povos indígenas.

Entre os Umutina as ações mais significativas se deram no contexto do Projeto Equidade na Pós-Graduação em 2012. O projeto aconteceu a partir de uma parceria do Cefapro com o Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade, NEED, coordenado pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Alteridade, NEGRA da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, e financiado pela Fundação Ford, FF. No polo de Tangará da Serra foram selecionados 50 inscritos, dentre estes 12 eram oriundos da Aldeia Umutina. A proposta de apoio a projetos seguiu no polo em 2013 e 2014 no contexto das ações do Terra como Princípio Educativo - preparatório para mestrado e Doutorado.<sup>3</sup>

---

3 A formulação desta noção da terra como princípio educativo se deu no contexto do projeto de formação continuada de professores das escolas do campo, quilombo e indígenas há alguns anos. Inicialmente considerávamos que as demandas formuladas pelas escolas dos movimentos sociais podiam mostrar que o projeto de educação escolar capitaneado pelo Estado para as modalidades campo, quilombo e indígenas ainda não havia superado uma perspectiva colonizadora na formulação do campo conceitual que orienta o currículo para estas escolas. Pensando o contexto em que vivemos podemos afirmar que as demandas das escolas que se



Para os professores indígenas e no contexto da formação continuada, o acesso aos programas de mestrado e doutorado entendidos como orientação da política de formação continuada se firma pela potencialidade de promover o acesso aos programas *strictu sensu* de populações historicamente excluídas do acesso ao Ensino Superior. Também entendemos que ao ter como objetivo promover a discussão sobre a escola indígena desde a perspectiva dos próprios povos indígenas, os trabalhos dos professores indígenas na pós-graduação poderão contribuir com a atual discussão sobre os modos como se constituíram os saberes no ocidente capitaneado pela colonização ibérica e pelo atual modelo de globalização da economia.

Os resultados das demandas pelo acesso aos níveis mais alto da educação entre os Umutina são únicos entre as escolas do polo do Cefapro: em 1994 não havia professores Umutina que houvessem concluído o Ensino Médio, já em 2009 no sistema estadual de ensino trabalharam 09 professores e todos haviam concluído o curso de graduação. Em 2014 todos os professores Umutina na rede estadual já haviam completado um curso de graduação e/ou pós-graduação na sua área de atuação e já havia entre eles dois trabalhos de mestrado concluídos e atualmente há um trabalho de doutorado e um de mestrado em andamento.

É importante também registrar que é possível afirmar que a formação docente teve impacto nos números de acesso dos estudantes Umutina aos cursos de graduação. Entre 2009 e 2013, dos 53 estudantes Umutina que concluíram o Ensino Médio, 16 foram aprovados em processos vestibulares de Universidades públicas e, deste grupo de estudantes oriundos do Ensino Médio na aldeia, já há registro de aprovados para os programas de mestrado oferecidos pela Universidade Federal de São Carlos, UFScar, Unicamp e UFMT.

Estes números se tornam ainda mais significativos quando considerados os dados já informados sobre o violento processo de contato e extermínio que ainda se abatia sobre nós na primeira metade do século XX. Os que sobreviveram foram submetidos a um projeto de educação escolar que se estabeleceu a partir de uma perspectiva integracionista e violenta a partir de 1943.

---

organizam tendo em comum a luta pela terra (campo, quilombo e indígenas) podem ser agrupadas a partir de três eixos: domínio do referencial teórico acadêmico científico, (como uma possibilidade entre outras de produzir e socializar o conhecimento); construção de uma relação dialógica e de respeito aos modos tradicionais de produzir e socializar o conhecimento e compreensão que há uma função social da escola que deve estar subordinada a permanência na terra e que estes eixos podem apontar para nós um tripé que constitui o que chamamos de Terra como princípio educativo.



Finalmente queremos que estas discussões ampliem nos contextos formativos capitaneados pelo Estado uma perspectiva de formação continuada capaz de contribuir para superar o paradigma hegemônico de produção e valoração dos saberes organizado desde a lógica da modernidade e com força para contribuir com a construção de um modelo de educação escolar mais adequado aos contextos multiculturais em que vivemos.

Tal como acontece no restante do Brasil, entre os Umutina a discussão sobre a formação docente toma formas e modalidades em um contexto altamente complexo marcado por grandes desigualdades. Desde o nosso ponto de vista, foram as demandas e principalmente as especificidades da demanda do projeto formativo da Escola Estadual Indígena Jula Pará que ajudaram a construir uma noção de formação docente em serviço, com desdobramentos que se verificaram nos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolveram na escola, nos documentos e nas proposições políticas da escola e da comunidade, na ampliação do acesso dos estudantes concluintes do Ensino Médio ao Ensino Superior e na busca qualificada e sistemática dos trabalhadores docentes e não docentes da escola pelos níveis mais altos de formação escolar no Brasil.

## Referências

BANIWA, Gersen. **Os Saberes Indígenas e a Escola. É possível uma Escola Indígena Intercultural?** In: Educação Escolar Indígena: diversidade sócio-cultural indígena, ressignificando a escola. Cadernos SECAD 3. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2007.

MATO GROSSO. Escola Estadual Indígena Jula Pará. **Projeto Político Pedagógico**. Aldeia Umutina. 2009. Atualização 2013.

\_\_\_\_\_. Escola Estadual Indígena Jula Pará. **Projeto Sala de Educador INYÁNZÓ**. Aldeia Umutina, 2013.

\_\_\_\_\_. Escola Estadual Indígena Jula Pará. **Projeto Sala de Educador A-Menú (Caminhar)**. Aldeia Umutina, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política de formação dos profissionais da educação básica. Secretaria de Estado de Educação**. Cuiabá, MT, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2007/1997/SEDUC/MT**. Dispõe sobre a criação do CEFAPRO nos municípios de Rondonópolis, Diamantino e Cuiabá, 1997.



\_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo:** projeto sala de educador. Cuiabá: Seduc/SUFP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo:** projeto sala de educador. Cuiabá: Seduc/SUFP, 2014.

PORTO GONÇALVES, Carlos W. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: Ceceña, Ana Esther y Sader, Emir (Coordinadores). La Guerra Infinita. Hegemonía y terror mundial. CLACSO, Buenos Aires, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Companhia das Letras. São Paulo, 1996.

SCHULTZ, Harald. **Vinte e três Resistem à Civilização.** Melhoramentos, 1953.



# Política de educação profissional e tecnológica em Mato Grosso: para onde vamos?

Márcia Helena de Moraes Souza

O trabalho docente em suas práticas cotidianas, tomando por tema *Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: Cenas da Educação Brasileira*, no XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, nos apresenta a oportunidade de refletir sobre o papel das instituições na formulação e implementação das políticas públicas de educação e sua responsabilidade junto à sociedade quanto aos compromissos que assume. Ao propor no *Eixo II - Didática, profissão docente e políticas públicas, o Simpósio Formação de profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica: políticas e experiências institucionais*, desejávamos trazer à discussão, o enfrentamento de uma das mais difíceis questões com as quais a gestão e os docentes deparam-se no cotidiano de suas relações e práticas institucionais. Para além das questões objetivas da profissão docente, mais especificamente as demandas da educação profissional, cujos perfis profissionais não são todos respondidos pelas licenciaturas, somadas à complexidade da didática e das práticas de ensino para o desenvolvimento de competências profissionais, as flutuações nas políticas implantadas sucessivamente por diferentes governos, estabelecem determinações que ora viabilizam ora inviabilizam os planejamentos e a operacionalização das rotinas educacionais.

Façamos então um breve retrospecto para compreender como o Estado de Mato Grosso propôs uma carreira profissional específica para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPT) para chegar ao momento atual de definição da permanência ou não de uma Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, como responsável pela oferta de EPT em Mato Grosso.

Quando em 2004 foi criada uma autarquia estadual para desenvolver a Política de EPT em Mato Grosso, criou-se também uma carreira profissional para constituir um quadro de docentes e técnicos que dariam consecução ao projeto de uma rede de Unidades



de Ensino Descentralizadas (UNEDs) do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (CEPROTEC), atualmente denominadas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (ETEs).

Antes disso, a Educação Profissional e Tecnológica era ofertada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica – *CEFET*,<sup>1</sup> e além das escolas particulares, pelas entidades do *Sistema S*.<sup>2</sup> Desta forma, o Governo Federal e a iniciativa privada respondiam pela quase totalidade da formação técnica ofertada, salvo alguns cursos promovidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) nos Centros Públicos de Formação Profissional (CENFOR), quase sempre em parceria com o CEFET.

Deste modo, a determinação do Estado em participar da oferta de Educação Profissional e Tecnológica à população mato-grossense foi comemorada com uma iniciativa importante e acertada. A Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia inovou ao propor uma política específica, com definição da carreira dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica, visando o atendimento de demandas locais por formação técnica e qualificação profissional. No entanto, tratava-se de uma política ainda em processo de consolidação.

O objetivo era dar apoio ao desenvolvimento econômico, respondendo à demanda expressiva por qualificação profissional. A resposta do Estado na forma de política pública somou esforços ao papel desempenhado pelo Governo Federal, e minimizou a recepção de mão de obra qualificada de outros Estados, fortalecendo um processo de sustentação do desenvolvimento tecnológico e oportunizando aos jovens e adultos mato-grossenses o preparo necessário para assumir espaços profissionais, apresentando-se em condições de competir qualitativamente.

Voltemos então, ao início do ano de 2004, quando a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – SECITEC/MT, tomou para si a responsabilidade do atendimento das demandas por Educação Profissional e Tecnológica. Iniciativa inovadora na valorização do ensino profissionalizante, pela Lei Complementar N° 151, de 08 de janeiro de 2004, a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia

---

1 Atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

2 Para Grabowski (2005), integram o Sistema “S”: SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAT, SEST, SENAR, SESCOOP e SEBRAE. In: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base - MEC/SETEC. Brasília-DF, dezembro de 2007.



e Educação Superior – SECITES, recebeu nova denominação e nova estrutura organizacional passando à denominação de SECITEC. Ato contínuo, em 09 de janeiro de 2004, três outras leis complementares foram publicadas, transformando o Fundo Estadual de Educação Profissional – FEEP em entidade autárquica, dotada portanto de autonomia, para o “gerenciamento dos recursos financeiros destinados a garantir e a viabilizar a Política de Educação Profissional e Tecnológica do Estado” (LC N° 152), criando o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso – CEPROTEC/MT (LC N° 153) e instituindo a Carreira dos Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica do Poder Executivo Estadual (LC N° 154).

Ainda em 2004, foi realizado o concurso público para provimento de vagas de professores e técnicos para as UNEDs da autarquia CEPROTEC/MT e ainda, um processo seletivo para a nomeação dos diretores. Os profissionais aprovados em concurso público, assim como os diretores, tomaram posse a partir de julho de 2004 e desta forma, colocaram em funcionamento quatro Escolas de Educação Profissional e Tecnológica, nos antigos prédios do Centro Público de Formação Profissional – CENFOR – nos municípios de Alta Floresta, Barra do Garças, Rondonópolis e Sinop.

Mais tarde, foram finalizadas as construções e entraram em funcionamento, outras duas unidades do CEPROTEC, em Diamantino e Tangará da Serra.<sup>3</sup> Nos anos seguintes foram estadualizadas duas escolas, em Poxoréu e Lucas do Rio Verde, e a partir de 2015 entrou em funcionamento a Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Cuiabá, totalizando nove escolas que ofertam vagas em cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos de nível médio. Em outros municípios a SECITEC está presente por meio de parcerias da Superintendência de Educação Profissional e Superior, muitas delas apoiadas pelas prefeituras municipais. Hoje executamos também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011.

Aqui quero lembrar nosso primeiro movimento de formação

---

3 Assim como as escolas de Alta Floresta, Barra do Garças, Rondonópolis e Sinop, as escolas de Diamantino e Tangará da Serra foram construídas com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP - iniciativa do Ministério da Educação, que teve por objetivo a implantação da Reforma da Educação Profissional determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB.



profissional, ainda em 2004, que contou com a presença marcante do Professor Doutor Wilson Conciani, de quem muitos de nós se lembra como a primeira fonte de inspiração e motivação. Não foi sem propósito a escolha de seu nome para este simpósio como forma de homenagem e agradecimento pela acolhida e o entusiasmo que a todos contagiou.

Depois disso uma formação no ano de 2005, um *Curso de Formação Inicial e Continuada e Fortalecimento do Sistema CEPROTEC*, com carga horária de 120 horas. Mais tarde foram abertas turmas de especialização para os professores como forma de complementação pedagógica, inclusive o PROEJA, especialmente para os bacharéis, recém concursados professores da Carreira de Profissionais da EPT em Mato Grosso.

Importa registrar que em janeiro de 2008 por meio da Lei Complementar N° 300, o governo do estado extinguiu a autarquia CEPROTEC, transferindo a “gestão e suas unidades descentralizadas de educação profissional e tecnológica para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC”. Somente em 15 de dezembro de 2009, também por meio de leis complementares, foram criadas as Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e os Centros Vocacionais Tecnológicos - CVT (LC N° 374), assim como, o Conselho Diretor das Escolas Técnicas Estaduais (LC N° 375).

No curto período de quatro anos a estrutura criada pelo Estado foi modificada, antes mesmo que se consolidasse junto à comunidade. Esse movimento abrupto, prejudicou o reconhecimento pela sociedade do trabalho desenvolvido pela SECITEC em relação a EPT, na mesma medida que fragilizou a identidade institucional que pretendia estabelecer. A descontinuidade nas políticas educacionais, responsável em grande medida pelos resultados insatisfatórios das avaliações oficiais da educação básica, vem sendo tratada como importante questão, num movimento do Governo Federal, que desde 2007 tem proposto uma articulação com Estados e Municípios para a melhoria da qualidade da educação no país. O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) vem articulando programas e investimentos junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para otimizar recursos financeiros e pôr em prática o regime de colaboração entre os entes federados, preconizado para a educação desde a Constituição Federal de 1988.



A Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia à época, entrou nessa parceria através do Programa Brasil Profissionalizado<sup>4</sup> (PBP) que por meio da prestação de assistência financeira, passou a apoiar a ampliação da oferta gratuita da educação profissional técnica de nível médio nos sistemas de ensino estaduais, considerando o contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais.

Essa parceria conta com convênios assinados entre a SECITEC e o MEC, desde 2008, que prorrogados em 2015, viabilizarão a construção de oito novas Escolas Técnicas Estaduais.

Esta concretização trará um reforço substancial para a oferta de vagas em cursos técnicos, sob nossa responsabilidade, o que mais rapidamente irá qualificar a força produtiva do Estado, que por sua vez, deverá garantir um volume maior de recursos para a consolidação de sua rede de Escolas Técnicas Estaduais, e a realização de novo concurso público para professores e técnicos das escolas e também para compor uma equipe de profissionais de carreira para a Secretaria.

Ainda na perspectiva de articulação de políticas educacionais e de ações que garantam sua efetividade, a colaboração proposta pelo Governo Federal no PBP, se estabelece também entre as Secretarias de Educação e de Ciência, Tecnologia e Inovação para a oferta de Educação Profissional. Enquanto a SECITEC oferece cursos técnicos de modo concomitante a alunos do ensino médio e também de modo subsequente ao ensino médio, a SEDUC responsabiliza-se pela oferta do “ensino médio integrado ao ensino técnico” em um número cada vez maior de escolas estaduais, contribuindo para a formação integral do estudante. A articulação entre essas Secretarias em Mato Grosso segue o modelo proposto para as políticas setoriais do estado brasileiro em diversos ministérios.

No contexto do desenvolvimento das políticas públicas, sob a alegação de modernização da gestão, de enxugamento da máquina estatal e da otimização das estruturas administrativas, com uma segunda reforma administrativa no executivo estadual na gestão Pedro Taques (2015-2018), Mato Grosso discute a possibilidade de abrir mão de sua Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação e nos perguntamos: para onde vai a Educação Profissional e Tecnológica? Para onde vamos nós?

---

4 Decreto N° 6.302 de 12/12/2007 que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2016.



## Velhas fragilidades

Para a conquista de avanços na política pública estadual de EPT é necessário que reconheçamos suas fragilidades, buscando a construção de condições adequadas ao desenvolvimento dos projetos em curso e de outros em prospecção. Com a definição da Carreira dos Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica do Poder Executivo Estadual, Mato Grosso passou a contar com profissionais nos cargos de Professor da Educação Profissional e Tecnológica, Técnico Administrativo-Educacional e Técnico de Apoio Educacional. Mesmo por ocasião do concurso público, os valores salariais não eram tão atrativos, e por essa razão, nem todos os aprovados e convocados assumiram o concurso. Ao longo dos últimos doze anos, as escolas vêm perdendo seu quadro de servidores, quase sempre observando bons profissionais indo em busca de melhores condições salariais.

Em função do art. 47 da LC N° 154, alterada pela LC N° 516 de 18 de dezembro de 2013, o quadro docente das escolas pode contar com “a contratação de professores temporários por tempo determinado” o que por um lado, consegue suprir as necessidades de pessoal para manter as escolas em funcionamento, mas não garante a continuidade dos projetos e a formação de uma equipe qualificada especificamente para as demandas da EPT. Por outro lado, definido que “o salário do professor temporário terá por base o valor inicial da classe correspondente a sua habilitação, para o desempenho das atribuições que lhe são conferidas” novamente a questão salarial dificulta a captação de profissionais, especialmente bacharéis das mais diversas áreas do conhecimento, que tenham também formação e experiência docente.

Quanto ao quadro de técnicos a situação é ainda mais grave, uma vez que não havendo a possibilidade de contratação de pessoal para essas vagas, ficaram as escolas sem profissionais em número suficiente para o atendimento das demandas, comprometendo o potencial das escolas técnicas estaduais e sobrecarregando a equipe que permaneceu.

Com a perda de seu quadro efetivo, o Estado perde não só os profissionais que selecionou e qualificou, mas também os recursos que investiu, a experiência profissional adquirida e um pouco de sua história e identidade. As pessoas levam consigo os sonhos que as trouxeram ao aceitar o chamamento que havia sido feito.

Importante ferramenta para o desenvolvimento social, econômico e tecnológico do Estado, o ensino profissionalizante precisa contar com



profissionais valorizados que possam ensinar à nossa sociedade o valor do conhecimento técnico, oferecendo alternativas à formação acadêmica.

Há que se observar ainda que dentro dos princípios e objetivos que organizam os cargos de provimento efetivo da carreira (art. 3º, LC Nº. 154/2004), são destaques; a natureza do processo educativo, e portanto sua peculiaridade, a motivação e a valorização dos profissionais da educação profissional e tecnológica, e muito especialmente do que trata o parágrafo único, “Entende-se a Carreira dos Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso como estratégica, ou seja, essencial para o oferecimento de serviços de educação profissional e tecnológica, público, gratuito e de qualidade, priorizado e mantido pelo Estado”.

Assim podemos ponderar que, nesses aspectos, infelizmente a EPT não diverge dos problemas da educação como um todo. A questão da valorização dos profissionais, a ampliação dos quadros efetivos, a formação inicial e continuada de professores e também a necessária garantia de maiores investimentos são pontos-chave para a ampliação da oferta de vagas e a melhoria da qualidade do ensino ofertado em todos os níveis e modalidades.

## Novas perspectivas

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (LDB, 1996, art. 9º). E ainda define:

A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (LDB, 1996, art. 9º, § 2º).

As Escolas Técnicas Estaduais de Mato Grosso oferecem cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos de nível médio. Os cursos superiores de tecnologia também se constituem em importante perspectiva para a sociedade e para o setor produtivo, na medida em que podem aproximar o sonho dos jovens de acesso ao ensino superior e o atendimento às especificidades dos perfis profissionais necessários para as atividades produtivas dos diversos setores da economia.



Talvez seja esse o aspecto mais relevante para um planejamento de suporte da EPT ao desenvolvimento econômico e social do Estado. Constituir possibilidades profissionais outras, ampliando o leque de opções para a formação dos jovens, que ao término do ensino médio buscam os cursos superiores como se fossem a única oportunidade de continuação dos estudos e de projeção de futuro.

É no mínimo curioso imaginar que todos os jovens e adultos sonhem exclusivamente com carreiras acadêmicas. Bacharelados e Licenciaturas em Mato Grosso, não são mais as únicas opções de qualificação profissional, e apesar dos Cursos Superiores de Tecnologia já se apresentarem como uma alternativa, que vinculada à EPT tem foco mais específico no mundo do trabalho, em geral são opções subestimadas. Do mesmo modo, os Cursos Técnicos se constituem como outra via de profissionalização, dada a expressiva oferta de postos de trabalho.

Se pensarmos na Construção Civil como exemplo, podemos observar a demanda crescente por profissionais das diversas Engenharias (bacharelados), de técnicos em edificações (cursos técnicos) e de mestres de obras, pedreiros, eletricitas, encanadores, azulejistas, pintores e outros trabalhadores que podem ter sua qualificação profissional certificada em cursos de formação inicial e continuada. E neste caso, é oportuno destacar o conceito de itinerário formativo que propõe a continuidade dos estudos, agregando cada vez mais conhecimentos em determinado eixo tecnológico, na constituição de uma carreira profissional. “Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” (LDB, 1996, art. 9º, § 1º).

Claro que não se está sugerindo que jovens ou adultos desejem salários menos atrativos ou ainda que sonhem com menor reconhecimento social. A questão a ser discutida é: que papéis profissionais nossa sociedade está propondo, quando não reconhece o valor das profissões e dos profissionais que não são formados a partir da academia?

Professores compreendem bem essa questão, já que convivem há tempos com o discurso da valorização de seu papel junto à sociedade, sem perceber o correspondente reconhecimento financeiro por seu trabalho. E o país precisa de um número cada vez maior de professores que sejam melhor qualificados, cultos e dedicados.

Num sentido próximo, quanto à Educação Profissional e Tecnológica, o país precisa amadurecer socialmente no reconhecimento do ensino



profissionalizante, mesmo na contramão da cultura nacional de supervalorização dos diplomas dos cursos superiores.

O aspecto positivo e que abre uma perspectiva de mudança nessas questões, é que a partir dessa urgência que o crescimento econômico criou para a qualificação de profissionais, tanto professores, quanto técnicos de nível médio, se não podem comemorar excelentes salários, certamente podem comemorar inúmeras oportunidades profissionais.

## A formação do profissional para a EPT

A questão central passa pela definição do perfil do professor da Educação Profissional e Tecnológica e mais que isso, pelas políticas institucionais de qualificação e valorização dos profissionais. O entendimento de que a composição de um quadro de docentes da EPT deve contar com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento humano, quase sempre bacharéis e que muitas vezes se apresentam sem formação pedagógica adequada ao trabalho docente.

Desejamos que o profissional tenha experiência em sua área de atuação e que se mantenha, tanto quanto possível, atuante e atualizado em sua formação específica, ao mesmo tempo que tenha uma formação pedagógica suficiente para ser o facilitador do aprendizado daquelas competências profissionais propostas aos alunos.

No contexto atual, observando a baixa atratividade da carreira docente, as demandas específicas com as quais esperamos poder contar nessa relação institucional, cada vez mais afasta aqueles profissionais que, bem-sucedidos, poderiam ainda dedicar horas de sua atividade profissional à formação técnica e tecnológica dos alunos de nossas ETÉs.

As instituições de educação profissional encontram modos de seleção de profissionais que atendem à perfis profissionais específicos e responsabilizam-se solidariamente a dar suporte no sentido de amparar as dificuldades que surgem na relação ensino-aprendizagem. As equipes que compõem essas instituições de ensino, por sua vez, também precisam ter formação adequada para alcançar a dimensão do trabalho pedagógico que é necessário apoiar.

A transposição didática para o ensino das práticas de atuação profissional que se quer desenvolver, não são, em si mesmas, objeto de estudo nos espaços de formação acadêmica. O desenvolvimento de competências profissionais nos bacharelados, propõe que os acadêmicos sejam preparados para o fazer



profissional e não para o ensinar essas mesmas competências, ao mesmo passo que, a formação nas licenciaturas, que um grupo de professores das áreas básicas apresenta, não dialoga com as questões específicas da formação dos alunos nos cursos técnicos e tecnológicos.

Surgem como alternativa para a formação desses profissionais-professores, a oferta de cursos de especialização que pretendem agregar saberes docentes àqueles saberes das práticas profissionais. E mais uma vez o problema se apresenta, quando os professores dessas especializações não têm uma formação que garanta alguma experiência que não seja a mesma da docência.

Não basta que o profissional-professor venha do universo das profissões não-docentes, para se ter um professor que se mantenha atualizado, é necessário muitas vezes que ele se mantenha nesse universo e traga para o ambiente das escolas técnicas e demais espaços de formação tecnológica, seus conhecimentos e sua expertise.

Isto posto, nos deparamos com outra dificuldade, uma vez que a profissão docente tem remuneração em média 50% do valor percebido pelos demais profissionais graduados (não licenciados), a questão a ser enfrentada é o modo de atrair profissionais experientes para a carreira docente e ainda criar condições que favoreçam tanto a permanência deles em suas respectivas áreas de atuação quanto tenham uma preparação adequada para os desafios da docência.

Observe-se então que desde a seleção dos profissionais todas essas questões já devem ter sido observadas para que ao receber a equipe docente, o apoio institucional possa atender aos processos de orientação para a ação pedagógico-profissionalizante.

Os projetos multidisciplinares configuram-se muitas vezes como oportunidade de aproximar os profissionais das diversas áreas como colaboradores em objetivos comuns, mas não são experiências facilmente realizáveis.

## Algumas considerações

Ao abordarmos as questões sob determinado ponto de vista, em geral deixamos de contemplar inúmeros outros aspectos, que de alguma forma também contribuem para o debate. Como não havia a pretensão de esgotar o assunto, nem tampouco estabelecer conclusões definitivas, quero crer que ainda há muito para ser discutido no que se refere à política pública para a Educação Profissional e Tecnológica que Mato Grosso vem construindo.



Importa que os profissionais que permaneceram, guardam a convicção absoluta do importante papel da Educação Profissional e Tecnológica para o desenvolvimento de Mato Grosso, ainda que, ao mesmo passo que a educação no Brasil, lentamente conquiste avanços. Mas é preciso acelerar a conquista de garantias para a educação brasileira. Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, garantir condições de permanência dos estudantes nas escolas, garantir maior interação nas relações da escola com a comunidade, garantir melhores resultados na aprendizagem em todos os níveis de ensino e garantir que a profissão docente seja realmente valorizada. É preciso garantir que o cidadão, ao final de sua trajetória escolar, em qualquer nível ou modalidade de ensino, esteja realmente qualificado e não apenas certificado. No caso específico da Educação Profissional e Tecnológica, esperamos que possa consolidar-se como mola propulsora para a concretização de oportunidades para um número cada vez maior de cidadãos.

Tema corrente nas últimas campanhas eleitorais, candidatos trouxeram a qualificação profissional como compromisso para alavancar o desenvolvimento econômico, social e tecnológico do Estado. Desta forma, cada qual a seu modo, reconheceram a urgência e importância dessa demanda, ao menos nos discursos.

Articular educação e trabalho não serve somente ao atendimento das exigências do mercado, serve também de ponte, que aproxima pessoas de melhores condições de vida, ainda que não sejam condições ideais. Coloca o cidadão na condição de trabalhador qualificado, até mesmo para patrocinar outros estudos e novas opções, além de melhores condições para suas famílias. Assim como não se deve estudar com o objetivo único de conquistar um posto de trabalho, ninguém vive tendo por objetivo o trabalho. Nos dois casos, o trabalho não é fim, é meio.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (BRASIL, 2007).



À lembrança de que a educação profissional no Brasil teve sua origem numa perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte” – parcela da sociedade que não teria outra perspectiva – ou mais tarde, que serviu apenas para a “preparação de operários” – como se não fosse mais que “ensinar a apertar parafusos” – diria que são afirmações com as quais ainda teremos que lidar por muito tempo. Essas e outras questões não foram trazidas ao debate, e outras considerações mais otimistas ou pessimistas somam-se na composição do cenário atual. Para o momento, o desejo era mesmo trazer à tona um pouco do que já foi construído, experimentado e que de algum modo, se não explica nem justifica as ausências, demonstra o esforço que foi feito no sentido de iniciar o processo de discussão de uma política de estado para a oferta de Educação Profissional e Tecnológica. É preciso que se diga, em muitos estados brasileiros o governo sequer iniciou o movimento que inauguramos em 2004.

Então, para onde caminha a EPT em Mato Grosso? Ora, a imediata construção de oito novas escolas técnicas estaduais irá, no mínimo e de pronto, mais que dobrar a capacidade de atendimento da rede estadual de EPT, criará condições para o início das atividades da EPT de nível superior, que é bom que se esclareça, trará com os cursos superiores de tecnologia a formação de tecnólogos. Desdobramentos naturais trarão também um novo concurso público para a composição do quadro de servidores das escolas, a possível rediscussão do Plano de Cargos, Carreira e Salários e, portanto, um novo cenário estará configurado para subsidiar as demandas de crescimento do Estado.

Não nos esqueçamos das palavras de Gadotti (2009), que serve para alguns municípios de Mato Grosso, e provavelmente de outros estados,

a escola é o único equipamento público ao qual a população empobrecida tem acesso. Construí-la com qualidade para todos significa buscar a garantia dos direitos humanos e da consolidação da democracia em nosso país. (GADOTTI, prefácio a Bordignon, 2009).

A efetivação de uma rede estadual de educação profissional e tecnológica compreende mais que a oferta de ensino profissionalizante, indica a possibilidade de promover além do ensino, a pesquisa e a extensão. Ter na estrutura da SECITEC as Superintendência de Desenvolvimento



Científico, Tecnológico e Inovação, além da Superintendência de Educação Profissional e Superior que abriga as Escolas Técnicas Estaduais, implica a possibilidade de articular qualidade e inovação à educação para promover a inclusão social, profissional e tecnológica dos cidadãos num Estado em expansão, que apóia os arranjos produtivos e sociais, aliando Ciência, Tecnologia e Inovação ao desenvolvimento econômico.

## Referências

BORDIGNON. Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base - MEC/SETEC.** Brasília, dezembro de 2007.

MATO GROSSO. **Lei Complementar No. 151,** de 08 de janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar No. 152,** de 09 de janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar No. 153,** de 09 de janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar No. 154,** de 09 de janeiro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar No. 300** de 10 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar No. 374,** de 15 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar No. 375,** de 15 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar No. 516,** de 18 de dezembro de 2013.



# A tipologia das pesquisas em formação continuada de professores e conclusões alcançadas

Anna Maria Pessoa de Carvalho

## 1 Procurando Pontuar as Variáveis que Influem na Formação Continuada de Professores

Estudamos e pesquisamos muito a Formação Continuada de Professores e minha hipótese é que do resultado destas pesquisas podemos tirar algumas diretrizes para propor com maior segurança outros projetos de formação contínua.

Esta formação tem duas grandes variáveis, sendo a principal delas a formação inicial dos professores para os quais a formação continuada está sendo organizada. De um lado temos os professores generalistas, formados nos cursos de Pedagogias e de outro os professores especialistas, formados nos diversos cursos de Licenciaturas.

Essa mesma ambiguidade da FCP é o espelho da própria estrutura educacional, visto que a escola para os primeiros anos do Ensino Fundamental tem uma estrutura em que todos os professores ‘falam a mesma língua’, pois todos vêm de um mesmo tipo de formação inicial e que é semelhante à formação dos demais profissionais da escola – coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores.

A escola que abriga os professores especialistas é bastante diversificada, o que vai se refletir nos cursos de formação continuada: encontramos projetos de formação continuada separados para cada uma das disciplinas curriculares e nos projetos para o conjunto da escola precisamos buscar uma ‘linguagem comum para que todos se entendam’.

Também os projetos de formação continuada para os especialistas são planejados por diferentes profissionais, assim encontramos muitos artigos, teses e dissertações sobre o tema de FCP (FRANCISCO et al., 2015), entretanto cada um destes trabalhos enfoca a formação para um só conjunto de professores, não havendo quase nenhuma interseção entre os pesquisadores das diferentes áreas. Os resultados desses trabalhos são



publicados em revistas específicas de cada área o que dificulta muitíssimo a sistematização e a produção de novos conhecimentos.

A segunda variável importante é quem propõe os cursos de formação continuada. O objetivo do projeto pode partir da universidade chamando os professores que quiserem participar para colaborarem em seus trabalhos ou divulgá-los para as redes de ensino. Igualmente, temos formação quando a universidade em parceria com uma escola pede financiamento para um determinado projeto – isso acontece, por exemplo, nos Projetos Escola Pública da FAPESP, FAPERJ, FAPEMG, etc. A Secretaria de Educação pode organizar os cursos e selecionar os professores formadores, sendo esses cursos mais ou menos obrigatórios, isto é, o professor que o fizer ganha certificados que são essenciais para a progressão na carreira. Além disso, as Secretarias de Educação também organizam formação, principalmente para os professores generalistas, trabalhando com suas escolas em cooperação com os coordenadores pedagógicos (DAVIS et al., 2011). A organização de cada um destes tipos de FCP tem seus objetivos particulares, seus problemas e sua validade perante a escola.

Para organizar a discussão sobre a FCP abrangendo essas duas variáveis vamos fixar uma – quem propõe os cursos – e discutir a formação para os professores generalistas e para os especialistas. Iremos nos apoiar nas conclusões das pesquisas em Formação Continuada que orientamos, isto é, vamos discutir os PFC nos quais a Universidade tem um papel específico.

## 2 Parte da Universidade a Propostas da Formação Continuada com a finalidade de divulgar os conhecimentos produzidos

Não só o LaPEF – Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física – que propõe esse tipo de atividade: cursos de formação continuada para professores da escola básica com a finalidade de divulgar ou mesmo testar em condições normais de sala de aula dos conhecimentos produzidos em seus grupos de pesquisa. Analisando os trabalhos de mestrado e doutorado que têm como tema a formação continuada de professores, produzidos nos Pós-Graduações em Ensino de Ciências e/ou Educação da USP, verificamos que a grande maioria dessas dissertações e teses pode ser classificada dentro desta categoria.

Nossos objetivos não foram e não são diferentes de todos os Grupos de Pesquisas em Ensino de conteúdos específicos que produzem conhecimento



sobre o ensino dos conteúdos em suas áreas e planejam cursos de FCP com vista à divulgação de novas ideias para o ensino em sala de aula. Na grande maioria das vezes, esses projetos de ensino para a escola básica, assim como o nosso, são frutos de mestrados e doutorados, estruturados com o auxílio do grupo de pesquisa, teoricamente justificados e dentro das normas propostas pelo MEC.

É importante que esses novos conhecimentos cheguem à nossas escolas e o melhor canal é o da FCP.

## 2.1 Bases para a estruturação de Cursos de FCP que tem por objetivo a divulgação de uma nova proposta de ensino

No LaPEF tivemos três trabalhos - um doutorado (GONÇALVES, 1997) e dois mestrados (TINOCO, 2000; ABRAHÃO 2004) - com objetivo divulgar para as professoras do Ensino Fundamental I, os conhecimentos produzidos por nós sobre as atividades investigativas para o ensino de Ciências, relacionados com a Física. Já tínhamos testadas todas as atividades em salas de aula do Ensino Fundamental, entretanto as(os) professoras(es) destas aulas-testes sempre foram as(os) pesquisadoras(es) do LaPEF.

Na pesquisa de Gonçalves (1997), procuramos analisar as contribuições do curso para o processo de compreensão das novas ideias que estávamos propondo, bem como estudar como as professoras as implementavam na suas próprias salas de aula. Portanto, organizamos o curso com o objetivo explícito de fazer que as participantes tentassem aplicar as atividades. O êxito nessa tentativa dependeria da compreensão crítica das professoras com respeito às ideias do curso. Todas as aulas do curso de formação, como também as aulas das professoras que quiseram testar as atividades em sua própria escola, foram gravadas e analisadas.

Um curso FC que tenha como objetivo a divulgação de novos conhecimentos cumprirá suas metas se conseguirem que as professoras se *familiarizem* com as principais ideias do projeto de ensino, reconheçam e sejam fiéis a estas novas ideias em seu trabalho em sala de aula (GONÇALVES 1997; CARVALHO; GONÇALVES, 2000)

Essas três categorias – *familiaridade, reconhecimento e fidelidade* – precisam ser trabalhadas no conjunto das principais atividades da nova proposta de ensino nas quais o curso se baseará. Vamos definir e explicar cada uma dessas categorias.

A *familiaridade* liga-se aos princípios básicos da concepção educacional da proposta, por exemplo, no nosso caso, era uma proposta de ensino



investigativo, dentro de um referencial construtivista em que o aluno era o construtor de sua aprendizagem e onde todo o conhecimento é elaborado a partir de problemas experimentais proporcionando liberdade intelectual para os alunos.

Sendo assim, todas as atividades dos cursos precisam dar espaço e tempo para discutir as ideias, as crenças e a visão sobre o ensino e a aprendizagem do conteúdo específico que está sendo tratado e que os professores elaboraram durante suas vidas profissionais e trouxeram para o curso.

Com a categoria de familiaridade, identificamos as ideias que podemos reafirmar e aquelas sobre as quais é necessário conflitar explicitamente para oferecer aos professores os elementos de discriminação. É necessário prestar atenção que tanto as ideias muito familiares quanto as muito estranhas podem não despertar uma atenção crítica necessária para sua compreensão. A posse desse conjunto de ideias prévias auxilia na estruturação do curso. Uma boa ação para discussão sobre as ideias dos professores, e que foi muito utilizada por nós, é a análise conjunta de vídeos de aulas já dadas, pois as experiências vividas podem ser valiosos instrumentos de reflexão e mudança para aqueles que se dispuser a vê-las como apenas um entre os muitos caminhos possíveis (ABRAHÃO, 2004).

A tomada de consciência da existência de elementos de ligação entre nossas concepções e as crenças dos participantes leva os formadores a desenvolver recursos de ensino em que tais crenças possam ser discutidas e reelaboradas na direção pretendida. É a partir da análise dessa categoria que podemos estudar possíveis mudanças do professor, fazendo que ele reflita sobre as próprias concepções e as coloquem em relação às que são apresentadas, discriminando as possíveis diferenças entre elas (TINOCO, 2000).

A categoria *reconhecimento* também está ligada aos conceitos básicos da Proposta do Curso, pois cada atividade programada, como vídeos, textos, artigos ou mesmo exposição, são interpretados pelos participantes, que os leem de sua maneira e os interpretam de acordo com seu interesse. Assim, cada professora realiza seu processo de leitura, refletindo sobre as próprias ideias e sobre sua prática relacionando nossas ideias com as suas. O reconhecimento é, portanto, uma tomada de consciência pelo professor da diferença entre suas próprias ideias e as que o formador está apresentando.



O reconhecimento precisa ser feito em todos os pontos-chaves do programa a ser apresentado. Por exemplo, em nosso curso a ideia de “levar em conta o aluno na organização do ensino” era diferente da dos professores. Conhecer o aluno, para os participantes, estava relacionado com conhecer as condições de vida dos estudantes, sua situação econômica e social, suas vivências e seu dia-a-dia. Os muitos episódios de reconhecimento, especialmente aqueles sobre a capacidade dos alunos, sobre o tipo de explicação que eles constroem e sobre o trabalho experimental em grupo indicam que a nossa ideia de “levar em conta o aluno” foi compreendida, ainda que os professores não tenham mudado suas concepções a esse respeito.

Outro ponto importante e discutido, foi a “importância do experimento na aula de Ciências”, pois apesar de ser uma ideia familiar para os professores eles atribuíam à essa atividade um papel bastante diferente do da nossa proposta. Usamos os experimentos para estender o conhecimento do aluno sobre os fenômenos naturais e relacionar a experiência em questão com sua maneira de ver o mundo. Por sua vez, as professoras acreditavam no poder do experimento como elemento promotor de motivação, de ilustração, aquisição de conceitos, além de acreditarem ser ele capaz de desenvolver a observação (GONÇALVES 1997).

A categoria *fidelidade* está relacionada à máxima: “mesmo o que parece copiado, na realidade é deformado e recriado”. As professoras do curso não irão copiar em suas salas de aula a proposta do curso, mas irão recriá-las.

A categoria fidelidade é na verdade estudada a partir dos vídeos que as professoras trazem de suas aulas quando aplicam a proposta do curso. Essa é uma atividade muito importante a ser planejada nos cursos de formação, pois fortalece enquanto proposta de ensino, e tem o poder de gerar discussões que promovem a familiaridade e o reconhecimento e, portanto a compreensão da proposta pelo meio do curso de formação.

O grande problema desse tipo de curso de formação é sua validade perante a Escola. As novas ideias e conhecimento produzidos na Universidade são muitas vezes pontuais e os professores precisam integrar esses novos conhecimentos no dia a dia de sua sala de aula, incorporá-las ao seu planejamento. Isso requer outras qualidades do professor, como liderança perante seus colegas, tempo para que o grupo de docentes e os coordenadores da escola aceitem a nova proposta.

Com esse novo problema de introduzir inovação na escola básica, propomos outra modalidade de formação continuada.



## 3 Projetos conjunto Universidade e Escola

Projetos conjuntos de formação continuada de Universidades com Escolas Básica têm uma grande tradição, pelo menos em relação às Universidades públicas com as Escolas oficiais. São projetos de formação que também, na maioria das vezes, incluem pesquisas sobre formação continuada e são financiados pelos órgãos de fomento como CNPq, CAPES, FAPS entre outros. A FAPESP tem uma linha de fomento toda voltada à essa direção – FAPESP/Escola Pública. A iniciativa para esses PFC tanto pode ser da Universidade como da Escola, mas ambas precisam estar de acordo com o projeto.

Estes PFC também são muitos diferentes se planejados para o Fundamental I, ou para o Fundamental II e Médio. No primeiro caso, mesmo que o objeto da formação continuada seja um conteúdo específico, podemos interagir com uma escola e com todas as professoras desta escola. No caso dos projetos para o Fundamental II e/ou Médio, fica mais difícil, especialmente se queremos trabalhar com os professores de física ou química da rede oficial, pois na maioria das escolas só há um por escola. Temos então de interagir com várias escolas o que dificulta muito a tarefa do formador.

No LaPEF já tivemos projetos nos dois casos: ciências para o ensino fundamental e física para o grau médio. Vamos resumir dois destes Projetos e as conclusões a que chegamos.

### 3.1 Projeto de Formação Continuada de Ciências para as Pedagogas

Com o financiamento do CNPq, interagimos durante quatro anos com uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da Grande São Paulo. Iniciamos nossa interação quando descobrimos que nós do LaPEF e a coordenadora da escola estávamos interessados no mesmo objetivo: em potencializar o processo de ensino investigativo de ciências já existente no estabelecimento. Depois desta reunião informal com a coordenadora da escola, a proposta de parceria com o LaPEF foi apresentada à equipe docente em uma reunião pedagógica. O grupo de professoras reunido na EMEF deliberou que a aplicação das sequências investigativas, planejadas pelo LaPEF, estaria condicionada à garantia de um processo de formação para toda a equipe escolar com foco na aprendizagem da docência.



Desenvolvemos, então, uma série de ‘sequencias formativas’ que consistiam em dois fóruns, F1 e F2 que se realizavam de 15 em 15 dias, uma vez na Escola, a outra na Faculdade e em gravações de aula de pelo menos uma professora. No fórum F1, na escola, discutirmos as atividades de ensino investigativo de ciências e suas bases científicas e epistemológicas. Estas mesmas atividades seriam, aplicadas por algumas das professoras em suas salas de aula do Ensino Fundamental. Esse fórum teve três objetivos: 1- focalizar o conteúdo conceitual das ciências que poderia ser ensinado através de atividades de ensino investigativas produzidas na LaPEF; 2 - propor uma metodologia de ensino que levasse em conta os conhecimentos produzidos pelas pesquisas na área de ensino de ciências; e apresentar e discutir os pressupostos epistemológicos que fundamentavam tanto as atividades de ensino como a metodologia proposta para esse ensino.

No fórum F2 tínhamos como ponto de partida a hipótese de que a prática reflexiva coletiva favorece a emergência de elementos teóricos e críticos, o que pode levar o professor a tomar consciência sobre o que faz e por que faz e, subsequentemente, pode gerar mudanças didáticas. Deste modo, este fórum teve dois objetivos que se desenvolveram simultaneamente: 1- a tomada de consciência da relação teoria/prática, o que proporciona uma explicação para o fenômeno ‘ensino e aprendizagem’ de certos conteúdos e ações propiciando generalizações para outros conteúdos e ações similares; 2 - a ampliação do referencial teórico para outros conteúdos curriculares, sendo que esse objetivo relaciona-se ao fato de nos primeiros anos do ensino fundamental a professora ser polivalente, não podendo o ensino de Ciência ficar fora do contexto do ensino de Matemática, História, Geografia e mesmo de Alfabetização. Assim providenciamos palestra e oficinas sobre o ensino destas disciplinas.

São inúmeros nossos dados. Estes foram sistematizados em artigos (CARVALHO, 2010; BRICCIA; CARVALHO, 2016) e doutorados (ABREU, 2014; BRICCIA, 2012).

A partir da análise de nossos dados, tanto da formação de professores como da aprendizagem dos alunos, podemos determinar três pontos essenciais que foram imprescindíveis para estabelecer um diálogo entre professores e formadores para um ensino que promova a enculturação científica dos alunos. Com toda a certeza que podemos generalizar para a Formação de Professores quando existir uma parceria entre a Escola e a Universidade. São eles:



- Professores e formadores devem ter as mesmas concepções educacionais (o que é muito similar ao que chamamos de ‘familiaridade’ no item 2 deste artigo);
- Existir atividades de ensino que potencializem a enculturação científica dos alunos. Os professores precisam ver a aprendizagem de seus alunos;
- Reuniões com os professores, antes e após o ensino, em que os problemas de ensino e aprendizagem possam ser debatidos, aprofundados e teorizados.

### **Pontos positivos destes quatro anos**

Tivemos só uma classe gravada por nós, entretanto outras foram gravadas pelas próprias professoras e serviram de base para discussões nos horários de reuniões da escola. Além disso, todas as professoras (de 2º ao 5º ano) utilizaram em suas aulas de ciências as nossas sequências de ensino investigativas.

O projeto teve repercussão na Escola, medido pelo interesse dos alunos e pais em uma feira de ciências (trabalho apresentado pelas professoras na FEUSP e ANPED, 2011); e também em todo o bairro. O diretor de outra EMEF veio pedir que desenvolvêssemos trabalho semelhante em sua escola. A Dr<sup>a</sup> Sasseron ficou à frente da pesquisa, também com o apoio do CNPQ durante dois anos.

No IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2011, ambas as escolas apresentaram um índice que seria esperado para duas edições à frente revelando um grande avanço na formação esperada para os estudantes pelas agências oficiais. Ainda que muitos possam ser os motivos para este êxito, certamente nosso projeto contribuiu para isso, uma vez que esteve voltado para a formação dos professores no desenvolvimento de propostas didáticas que privilegiam a liberdade intelectual dos estudantes.

### **Pontos negativos do Projeto**

Quando em março de 2013, voltamos à EMEF não existia mais nada: a diretora tinha se transferido, a coordenadora tinha se aposentado, 50% das professoras eram novas na escola. Isso é muito comum nas escolas da periferia das grandes cidades. Mas muito triste e desanimador!!!



### 3.2 Projeto de Formação Continuada de Física para Licenciados

Depois de um curso de extensão dado para professores de Física do curso médio, de uma Delegacia de Ensino da Grande São Paulo, desenvolvido dentro do programa Pró-Ciência CAPES/FAPESP, seis desses professores nos procuraram querendo continuar trabalhando conosco. Foram três anos de trabalho conjunto com o objetivo geral de *“verificar a possibilidade de obter uma melhoria no aprendizado dos alunos sobre o conteúdo de Termodinâmica, nas condições normais de trabalho nas Escolas Públicas, a partir de uma mudança do ensino realizado por seus professores”*.

A ideia central de todas as atividades partiu do princípio de que um aprendizado significativo dos conhecimentos científicos requer a participação dos estudantes na (re)construção dos conhecimentos que habitualmente se transmitem já elaborados. Nossa hipótese de trabalho, sedimentada em nossos referenciais teóricos, era que “os estudantes desenvolvem melhor sua compreensão conceitual e aprendem mais acerca da natureza das ciências quando têm liberdade intelectual e participam de um ensino por investigação” (CARVALHO et al., 2014).

A direção de nosso trabalho foi nessa direção, isto é, procurar com que os professores tomassem consciência de próprio ensino, de tal modo que as participações dos estudantes ficassem bem definidas para eles, planejando com cuidado essa mesma participação durante todas as aulas procurando sempre deixar claro como e quando eles (os professores) devam oportunidade para os alunos refletissem sobre o que estavam aprendendo, estimulando assim a participação do aprendiz no seu próprio aprendizado.

A metacognição sobre o trabalho docente tomou uma direção bastante forte sobre a relação entre suas ações e seus questionamentos com a qualidade da participação dos estudantes em suas aulas. Tanto nas aulas de laboratório - de demonstração ou de investigação - como nas de questões e problemas abertos, na leitura dos textos da história das ciências ou dos textos de apoio como na apresentação dos vídeos, a relação professor - alunos foi o foco de nossas discussões sempre procurando as melhores condições do trabalho do professor para que os alunos construíssem, a partir de sua linguagem cotidiana, uma linguagem científica.



Não queríamos que nosso curso retratasse a Ciência de uma maneira positivista, como é comumente ensinada nas escolas, onde sempre existem claras “respostas certas” e os dados dos experimentos conduzem incontestavelmente às conclusões.

Procuramos, em nossas discussões no LaPEF e os professores em suas aulas, apresentar a Ciência (a Termodinâmica) como um processo em que o conhecimento científico é (em sala de aula) e foi (na História da Ciência) socialmente construído. Portanto o papel da argumentação entre os alunos foi bastante valorizado, e os professores planejaram e realizaram em suas classes muitas atividades em grupo para discutirem questões. Procuramos que as atividades dadas em sala de aula proporcionassem aos alunos de nossos professores boas oportunidades para suas práticas discursivas, socializando os jovens na argumentação científica.

Nossas experiências de laboratório, mesmo as de demonstração, foram planejadas para que os alunos expusessem suas ideias na busca de explicações para os fenômenos apresentados, testando os seus modelos explicativos espontâneos e auxiliados pelas argumentações: aluno - aluno, alunos - professor, aluno - textos construíssem seus modelos científicos.

Esse PFC foi analisado e avaliado em duas dissertações de Mestrado Rodrigues (2001) e Cirluzo (2002). Como todas as reuniões foram gravadas em áudio, foi possível degravar e analisar todas essas reuniões. Vamos apresentar as conclusões destas avaliações feitas nesses trabalhos.

Cirluzo (2002) estava interessada em como a parceria foi aproveitada pelos professores e os caminhos percorridos por eles para buscar conhecimento sobre as características, dificuldade e conteúdo do trabalho que eles estavam construindo. Analisando as gravações ela propôs duas categorias ou temas de diálogos:

1. A parceria permitiu que os participantes se engajassem num diálogo franco e aberto para enfrentar os sérios desafios de uma sala de aula na escola pública e proporcionou *feedbacks* rápidos aos participantes;

As condições especialmente criadas com o trabalho em equipe, semana a semana, geraram oportunidades para que os professores olhassem retrospectivamente para os problemas e dificuldades do dia a dia da sala de aula. Nessa categoria, foram classificados diálogos baseados no descompasso da implementação do projeto, marcados pela greve de professores ou de outras interrupções, pela necessidade de avaliação, pela frequência irregular dos alunos e pela dificuldade de sistematização dos dados.



Os professores compartilharam suas dúvidas muito confortavelmente. Vivenciaram alguns momentos problemáticos, de desânimo, mas não apostaram no conflito desestabilizante, ao contrário, quebraram antigos paradigmas, convertendo aqueles momentos difíceis e duvidosos em ocasiões de fortalecimento. Ofereceram espaços para os ‘desabafos’, reduziram a ansiedade, revigoraram as partes.

Cilurzo (2002) mostrou que a implementação descompassada do projeto preocupava muito os professores. Entretanto o desejo de uniformização não se concretizou, e nem poderia, ainda que a implementação do projeto fosse simultânea, pois as ações e práticas dos professores eram altamente dependentes do contexto e das características individuais e profissionais de cada um.

Outra preocupação emergente nos diálogos foi a avaliação. Era necessário ter uma tolerância considerável à diversidade dos alunos. Ao mesmo tempo a avaliação cobrava um aprendizado dos estudantes, interferia no trabalho pessoal e no projeto em si. Ao considerar a avaliação dos alunos como preocupação central durante a construção do projeto, a análise das reuniões mostrou que dos professores exigiram-se hábitos de trabalho diferentes do comum: continua preocupação com o entendimento do conteúdo planejado e averiguações da compreensão no momento oportuno da aprendizagem. Essas ações trouxeram retornos imediatos, pois compreender o que o aluno entende exige uma profunda compreensão da matéria que está sendo ensinada e do processo de aprendizagem.

2. Em consequência da participação ativa e comprometimento de todos, novas oportunidades de reflexão e colaboração com seus pares foram intensificadas;

Cilurzo mostrou que a avaliação conduziu diretamente à reflexão e a reflexão à avaliação. Os professores ao olharem coletiva e retrospectivamente para o seu ensino e para a aprendizagem que estava ocorrendo, recapturaram e reestruturaram suas ações e aprenderam com a experiência. As reuniões semanais geraram planejamento – ação – reflexão, nem sempre nessa ordem (RODRIGUES, 2001), mas todas relacionadas ao contexto do professor e mediadas pela constante avaliação e posterior reconstrução.

Outros pontos de reflexão foram: as dificuldades dos alunos, seu desinteresse, a frequência irregular e o apuro dos estudantes em passar da oralidade para a escrita. Os diálogos a esses pontos revelaram que os professores estavam acima de tudo preocupados com o êxito dos seus alunos. Importava-lhes avançar o cronograma traçado, mas importava-



lhes acima de tudo avaliar que o conteúdo ensinado fora assimilado pelos alunos, ainda que isso provocasse um atraso no cronograma de atividades.

### **Pontos Positivos do Projeto**

A elaboração de um projeto da Universidade com Professores dos Conteúdos Específicos requer voluntarismo, esforço, determinação, disciplina pessoal e empenho na busca de conhecimento. Exigi adequação dos conteúdos à realidade prática do ensino. A parceria universidade/escola pública proporciona não apenas o acesso às pesquisas produzidas, mas a vivência da pesquisa produzida, e mostra a escola aprendendo com a realidade da escola.

Outro ponto positivo foi que os professores organizaram com minha coordenação um livro dirigido aos seus colegas, *Termodinâmica: um ensino por investigação*, publicado pela FEUSP em 1999, que era o nome do Projeto. Esse mesmo livro foi reeditado em 2014, pela Editora Livraria da Física com o título *Calor e Temperatura*, pois, realmente nós não chegamos à termodinâmica, ficamos em termologia e calorimetria.

### **Pontos Negativos do Projeto**

Todos os nossos professores foram solicitados, nos HTPCs, a falarem da pesquisa que estavam realizando. Quando existia mais de um professor de Física na escola, todo o nosso material foi passado para esse profissional. Uma das professoras foi convidada a dar uma aula para os colegas professores sobre como estava trabalhando em sala de aula: a repercussão dessa aula foi muito positiva em relação à coordenação e à direção, entretanto seus colegas acharam “*muito difícil*” trabalhar nesta perspectiva. Não se trabalha em um ensino por investigação, mediante o qual os alunos aprendem a pensar só ouvindo falar sobre.

## **4 Pontos de Reflexões**

Neste artigo relatamos as três principais modalidades de Formação Continuada de Professores nas quais os Grupos de Pesquisas das Universidades Brasileiras têm participado e tivemos o cuidado de, para cada uma das modalidades, apresentar como são organizados os Projetos que têm por objetivos trabalhar com as professoras do ensino fundamental I, as pedagogas, e com as(os) professoras(es) especialistas do fundamental II e médio.



Tivemos também o cuidado de mostrar os pontos positivos e negativos de cada tipo de Projeto, pois um Grupo de Pesquisa em Ensino de uma Universidade, quando enfrenta o problema da Formação Continuada de Professores da Escola Básica tem de ter claro que suas aulas influenciarão, positiva ou negativamente, nas aulas desses professores individualmente e na escola como um todo.

## Referências

ABRAHÃO, T. C. **A formação de professores de ciência para o ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2004.

ABREU, L. S. **Aprender para ensinar e ensinar para que os estudantes aprendam:** um estudo de caso sobre a formação de professores do ensino fundamental I para ensinar ciências naturais. Tese (Doutorado) - PPG Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA, 2013.

BRICCIA, V. **Competências docentes em um Projeto de Inovação para a Educação Científica.** Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRICCIA, V.; CARVALHO, A. M. P. Competências e Formação de Docentes dos Anos Iniciais para a Educação Científica. **Revista Ensaio.** Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 1-22, jan./abr. 2016.

CARVALHO A. M. As condições de diálogo entre professor e formador para um ensino que promova a enculturação científica dos alunos. In: CUNHA, A. M. de O. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 693 p.

CARVALHO, A. M. P.; GONÇALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 111, p. 71-88, 2000.

CARVALHO, A. M. P.; SANTOS, E. I.; AZEVEDO, M. C. P.; DATE, M. P. S.; FUSII, S. R. S.; BRICCIA, V. B. **Calor e Temperatura:** um ensino por investigação. São Paulo: Livraria da Física, 2014. 146 p.

CILURZO, A. B. **Parceria Universidade Escola:** da retórica à realidade uma escuta na sua conversa. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Modalidade Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 827-849, set./dez. 2011.

FRANCISCO, C. A.; ALEXANDRINO, D. M.; QUEIROS, S. L. Análises de Dissertações e Teses sobre Ensino de Química no Brasil: produção Científica de Programa de Pós-Graduação. **Investigações no Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 21-60, 2015.

GONÇALVES, M. E. R. **Atividades de Conhecimento Físico na Formação de Professores das Séries Iniciais**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RODRIGUES, M. I. R. **Professores Pesquisadores**: reflexão e mudança metodológica no ensino de Termodinâmica. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Modalidade Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

TINOCO, S. C. **A mudança nas concepções dos professores sobre aprendizagem de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.



# Releitura de pesquisas sobre programas de desenvolvimento profissional docente em IES

Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

## Introdução

O objetivo do presente artigo é apresentar uma releitura de pesquisas realizadas em Programas de Desenvolvimento Profissional Docente em Instituições de Ensino Superior (IES) de duas regiões do Brasil, Centro Oeste e Sul, para a análise dos desdobramentos e implicações das políticas educacionais na formação continuada de professores neste nível de ensino.

As duas pesquisas escolhidas para o estudo em foco foram:

- Na Região Centro Oeste, optei pela pesquisa realizada na Universidade Centro Oeste (UCO), nome fictício, uma das duas instituições contempladas no estudo da tese de doutorado de Maria Emília Gonzaga de Souza, “Docente da Educação Superior e os Núcleos de Formação Pedagógica”, defendida na Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

- Na Região Sul, escolhi a pesquisa desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul (UCS), uma das cinco instituições em que os grupos de pesquisa sobre “Formação de Professores”, da Universidade de Brasília (UnB), no qual me incluo, e “Profissão Docente e Práxis Educativa”, do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) pesquisaram o tema.

- O texto está estruturado em dois eixos:

- No primeiro eixo, apresento “O cenário avaliativo: repercussão no Desenvolvimento Profissional Docente”, explicitando a influência e determinações das políticas externas de avaliação na política educacional brasileira para o ensino superior e seu desdobramento no processo de Desenvolvimento Profissional Docente.
- O segundo momento é dedicado ao “Programa de Desenvolvimento Profissional Docente: propostas de formação continuada”, com a apresentação e análise de pontos convergentes e divergentes dos dois programas, considerando o conceito, fundamentos, princípios,



formas de implantação, tipos e modalidades de atividades formativas, bem como as contribuições e fragilidades identificadas e possibilidades vislumbradas.

Por fim, concludo com algumas reflexões, no sentido de contribuir para o debate sobre a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional docente e o que ela representa nos marcos da política neoliberal na atualidade.

## 1. O cenário avaliativo: repercussões no Desenvolvimento Profissional Docente

A princípio é oportuno destacar que, embora exista uma preocupação maior com o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) desde as últimas décadas do século e milênio passados no Brasil, o estudo e o debate neste campo não são, ainda, tão explorados. Na verdade, a preocupação com o DPD decorreu muito mais em função de dois pontos que considero determinantes e intrinsecamente relacionados: (1) a chamada revolução da Robótica, da Microeletrônica ou da Informática e (2) a crise estrutural do capital.

No Brasil, tem início na década de 1980, nos diferentes segmentos industriais, a entrada e o avanço de novas tecnologias microeletrônicas, da robótica e de novas formas de organização do trabalho, que passaram a se contrapor à rigidez excessiva, marca registrada do taylorismo e fordismo que não mais respondiam de forma satisfatória às flutuações do mercado. O uso da *internet* inaugura um cenário de profundas transformações em escala mundial, no qual a informação passa a cada dia a ser propagada com uma rapidez jamais imaginada, afetando o comportamento pessoal e profissional dos indivíduos, estabelecendo novas exigências e limites determinados pelo “deus” mercado.

Com a chamada Revolução da Robótica, da Microeletrônica ou da Informática, foi apresentada a proposta de superação do modelo taylorista-fordista fragmentado, padronizado e repetitivo, por um novo modelo que se caracterizava pela integração e flexibilidade, baseado na racionalização sistêmica. Os princípios norteadores do taylorismo e fordismo, orientadores da organização do processo produtivo, fundamentados na divisão do trabalho e especialização funcional, passaram a sofrer significativas alterações no processo de produção fabril, substituindo uma base técnica



e eletromecânica por uma base microeletrônica, gerando o fenômeno da automação. A demanda de outro perfil de trabalhador que atendesse às exigências do mercado requisitou um tipo de profissional mais qualificado.

É possível afirmar que essa nova visão de formas organizacionais representou de fato, um velho produto, o controle, que se apresentou com uma maquiagem diferente, utilizando-se de métodos motivacionais aplicados ao trabalhador, mais elaborados e refinados. São requisitos básicos na composição deste perfil: a iniciativa, a autodisciplina, a responsabilidade e a interiorização do controle, tidos como elementos fundamentais ao que ficou conhecido como produção enxuta.

Tais mudanças impactaram, de certa forma, nos caminhos da política educacional brasileira, por ser a escola e a universidade, instituições que preparam o profissional para ser absorvido no mercado de trabalho.

Para a compreensão do redimensionamento da educação, em função das relações de mercado, é necessário uma análise de tais questões à luz dos determinantes advindos das transformações e do reordenamento da sociedade capitalista mundial, na busca da superação de mais uma crise, considerada dessa vez como estrutural, desse sistema, guardião da hegemonia e do poder das classes dominantes.

O processo que desestabilizou o modelo capitalista no período que Hobsbawm denominou de *Décadas de Crise* teve início na década de 1970, como consequência da crise do modelo de Bem Estar Social – *Welfare State*, modelo este, característico dos países de primeiro mundo, uma vez que considero procedente a observação de Frigotto (1998, p. 5) ao lembrar que o Brasil nunca chegou a atingir o Estado do bem estar, referindo-se à observação de Galeano que apontava a construção de um Estado de mal-estar social nos países latino-americanos.

A reforma do Estado no Brasil para se “adaptar” à nova ordem mundial, sob a égide do projeto neoliberal, orientou-se pela batuta de organismos internacionais, organismos estes, referenciados por Ianni (1996, p. 8) da seguinte forma:

Os principais guardiães dos ideais e das práticas neoliberais em todas as partes do mundo têm sido o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento<sup>1</sup> (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio

---

1 Populamente conhecido como Banco Mundial (grifo nosso).



(OMC) [...] a santíssima trindade guardiã do capital em geral, um ente ubíquo como um deus.

As soluções apontadas a partir do contexto da globalização<sup>2</sup> identificam-se com o retorno das teses liberais, rebatizadas como neoliberais, caracterizando-se pela defesa da flexibilização do processo produtivo, da desregulação e liberdade do mercado, da valorização das desigualdades e do Estado mínimo. Tais medidas de ajuste à nova ordem mundial constam no decálogo de medidas, elaborado por economistas do BM, FMI e do tesouro americano em 1989, no que ficou conhecido como Consenso de Washington.

Foi a tese do Estado mínimo, formulada por Friedrich Hayek em *O Caminho da Servidão*, de 1944, que deu o tom das reformas na agenda neoliberal. Para Hayek, o caminho da liberdade é trilhado pelo individualismo e o caminho da servidão pelo coletivismo, tornando-se, portanto, indesejável a existência de qualquer norma que cerceie os limites a uma completa liberdade de mercado (1994, p. 50).

Na esteira das mudanças que se ajustam à nova ordem neoliberal, o Brasil adere à tese do Estado mínimo, ou, mais significativamente, à tese do Estado regulador - conforme define o modelo de Estado traçado pelo extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que exime o governo da responsabilidade com os gastos sociais, *para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento...*, explicitando com todas as letras, ainda, que o *Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se no papel de regulador...* MARE (1997, p. 2).

Na área da educação, as mudanças acompanham a cartilha do novo modelo. Emerge daí uma nova concepção de gestão, de currículo e de escola, sob o manto dos princípios da agenda neoliberal – igualdade de escolha, respeitando-se as diferenças individuais e a concorrência em um livre mercado, como já fora antes defendido por Friedman e Friedman (1980, p.16).

A tese do Estado mínimo refletiu-se na estrutura e organização da educação brasileira. Se não existia preocupação do Banco Mundial com a educação, pois nos anos de 1960, Caufield (1996, p. 64) relembra que a posição do Banco Mundial nas palavras do seu então vice-presidente Robert Gardner, era a de não fornecer empréstimos para a saúde e educação porque “*nós somos um banco*”, no final dos anos de

---

2 Convém lembrar que a globalização desde o século XVI se faz presente no capitalismo, sendo inclusive mencionada por Marx e Engels, assumindo apenas, novas formas no decorrer da história.



1980 o discurso mudou, sinalizando a necessidade de priorizar o ensino fundamental *minimalista* e uma formação *aligeirada* sendo que, a partir da década de 1990, a educação assumiu a centralidade no discurso do Banco Mundial (1995), ao apresentá-la como o instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico e social, capaz de ajudar na redução do índice de pobreza e proporcionar condições de vida para o crescimento sustentável e desenvolvimento do povo.

De que forma este cenário passa a ser determinante nas políticas educacionais no Brasil, de forma específica, na educação superior?

No Brasil, emergem um conjunto de reformas, dentre elas, a da educação, para promover o ajuste à “nova” ordem do projeto neoliberal. A Constituição de 1988 sinalizou para a implementação de *sistemas de avaliação externos* para todos os níveis de ensino, iniciados na década de 1990, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996. Nesse contexto, vivenciamos o crescimento do setor privado na educação, principalmente de instituições de ensino superior e as exigências do Estado Avaliativo. Como parte dessas políticas, foi instituído, sob a égide de avaliações externas, um amplo sistema nacional de avaliação para todos os níveis de ensino, regulado por indicadores de qualidade/excelência, colocando em pauta a qualidade do ensino e o trabalho do professor. Atentas às novas demandas, as IES no Brasil passaram a se preocupar e a investir na qualificação do corpo docente estimulando a formação em cursos de mestrado e doutorado, como também pela implantação de Programas de Desenvolvimento Profissional Docente.

A implantação de um sistema de avaliação externa deu início a um debate em âmbito nacional sobre sua validade ou não como política educacional. De um lado tivemos a crítica fundamentada na forma como ele foi determinado, via exigência de organismos financeiros internacionais, sua concepção nos marcos mercadológicos, sua utilização como ranqueamento para promover a propaganda de instituições de ensino no mercado; no incremento do racionalismo técnico em detrimento da formação crítica do indivíduo, entre outros aspectos. Por outro lado, resguardando e promovendo a superação de todas essas críticas, tivemos a defesa da importância da avaliação não só em larga escala, como também da avaliação institucional e da aprendizagem, como forma de identificar fragilidades no campo educacional para ser possível a intervenção na qualidade do ensino, sob a ótica da avaliação formativa.



Outro aspecto digno de nota refere-se ao desdobramento da privatização, medida da agenda neoliberal, com a criação do elevado número de instituição de ensino superior no Brasil, de vários tipos e muitas de qualidade questionável. Esta expansão exigiu a elevação do número de professores, muitos, sem formação pedagógica, desenvolvendo o trabalho docente tomando como referência a prática de seus professores quando foram alunos e da sua compreensão a partir do senso comum, refletindo-se nos baixos índices obtidos nas avaliações externas.

A respeito da formação do professor, é oportuno destacar que o desenvolvimento profissional docente se dá não só por meio de sua trajetória pessoal e profissional, dos diferentes tipos de saberes, como também pelo papel institucional, determinantes na concepção, organização e desenvolvimento da sua prática docente.

Nesse contexto, emergiu a preocupação de IES procurarem formas de incrementar a formação do professor, para responder de forma positiva às exigências cobradas. Assim, o DPD desponta como uma resposta possível para as IES.

## 1.1 Desenvolvimento Profissional Docente: concepção e importância

Para tratar o tema proposto considero importante apresentar a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente. Veiga (2012, p. 16) entende “desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e que contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas”. Ao explicitar essa concepção, Veiga (2012) recorre a Imbernón (2009) para destacar que, nesse sentido, o conceito de “desenvolvimento” acontece em um processo de formação que compreende de forma contínua a formação inicial e continuada do professor. Trata-se, assim, de um processo inconcluso, em que a formação do professor e a sua prática na sala de aula encontram-se intrinsecamente relacionadas no contexto concreto.

O desenvolvimento profissional docente compreende uma perspectiva mais ampla do que a formação inicial e continuada, estando relacionado à profissionalização, ao mundo do trabalho docente, à carreira do profissional na sua instituição e as experiências vivenciadas no desenvolvimento da sua função. Para Dias (2010, p.94-5),



[...] implica a possibilidade de articulação da teoria com a prática profissional (formação), a reflexão sobre objetivos educacionais e suas finalidades, a democratização do ensino e da educação (o que inclui valores e atitudes), a melhoria das condições de trabalho e de salário, a valorização da ética profissional (profissão, profissionalidade, profissionalismo) etc. Esse desenvolvimento profissional docente tem como referência a formação inicial e continuada, bem como o exercício profissional docente, mediados por teoria e prática, ensino e pesquisa, saberes e competências, privilegiando, sobretudo, a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico.

Na formação inicial e continuada como parte da história do desenvolvimento profissional do docente, o professor vai se constituindo como tal em um processo que tem origem com sua própria história de vida e só se conclui quando este deixa de exercer definitivamente sua profissão.

No que diz respeito ao aspecto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996, no art. 66 menciona que a formação do professor no ensino superior será desenvolvida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, em cursos de mestrado e doutorado, por meio da disciplina Didática da Educação Superior ou outra equivalente. Entretanto, é importante destacar a esse respeito, que a formação pedagógica que exige somente uma disciplina didática, com carga horária em torno de 60 h/a, é insuficiente para promover este tipo de formação, sendo apenas um dos pontos que contribuem no comprometimento da qualidade do fazer docente na graduação, como sinalizam os estudos de Bazzo (2007); Pachane (2003) e Souza (2010), por exemplo.

Apesar do cenário aqui delineado, é preciso chamar a atenção, ainda, para um ponto que tem sido constatado em relação aos desdobramentos com a preocupação das IES em relação às políticas externas de avaliação. Algumas delas delegam ao professor o investimento com sua formação continuada, sem contar na carga horária do docente, enquanto outras proporcionam oficinas, seminários, cursos de curta duração, dentro e fora da instituição, de forma presencial ou por meio da EAD, tendo aquelas que investem na institucionalização de Programas de Desenvolvimento Profissional, do qual trataremos a seguir.



## 2 Programa de Desenvolvimento Profissional Docente: propostas de formação continuada

O Programa de Desenvolvimento Profissional Docente surgiu, de maneira geral, conforme citado anteriormente, como resposta à necessidade de melhorar o desempenho didático do professor de IES, preocupados com a formação inicial de muitos docentes que deixava a desejar nesse aspecto, comprometendo, por sua vez, a avaliação externa da instituição.

É oportuno abrir parênteses, para lembrar que a problemática na fragilidade da formação inicial em relação ao desempenho didático do professor, não é objeto de discussão aqui, mas, é relevante destacar que uma de suas causas deve-se ao aligeiramento nessa formação devido à proliferação de cursos de natureza questionável que, como já mencionado, surgiram para atender à demanda do mercado. Esses cursos oferecem uma formação superficial e de qualidade sofrível, pois o tratamento dispensado a essa formação pedagógica não corresponde ao nível de exigência para o conhecimento da concepção, organização e desenvolvimento da prática docente, com base em fundamentos teórico-epistemológicos no campo da didática, que orientam a intencionalidade política, social, econômica e educacional do seu fazer e sua visão de mundo, não havendo o debate sobre a influência, intencionalidade e determinantes das políticas públicas para a educação superior.

Por essa razão, é possível entender que o investimento no desenvolvimento profissional docente por parte das IES não deve ser levado em consideração simplesmente para responder às exigências de políticas externas de avaliação, mas, sobremaneira, pela responsabilidade dos professores com a formação de profissionais que vão atuar na sociedade.

Por uma, ou por outra razão, ou por ambas, é que várias IES no Brasil, tanto públicas, como privadas, confessionais e comunitárias, implantaram Programas de Desenvolvimento Profissional Docente. Entretanto, cada um deles tem sua própria história de concepção, implantação e desenvolvimento do seu programa, embora seja ponto norteador, a preocupação com a qualificação didático-pedagógica dos docentes.

Para a discussão em tela, utilizei como metodologia a releitura, entendida como a “criação de uma nova obra, realizada a partir de outra feita anteriormente, acrescentando nessa nova produção um toque pessoal e uma nova maneira de ver e sentir, de acordo com a cultura e vivência próprias de cada pessoa” (Fonte: Tonomundo.org.br).



Escolhi duas IES, conforme já anunciado na introdução: (1) Universidade Centro Oeste (UCO), nome fictício utilizado pela pesquisadora, instituição situada em Brasília-DF, criada em 1981 por meio da união de dez entidades educativas confessionais que se tornaram mantenedora dessa universidade, apresentando-se como uma sociedade civil de direito privado, com objetivos educacionais, assistenciais, filantrópicos e sem fins econômicos. (2) Universidade de Caxias do Sul (UCS), situada na cidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, uma instituição comunitária fundada em 10 de fevereiro de 1967 pela iniciativa de diferentes setores da comunidade, que apresenta como missão a produção e sistematização de um conhecimento que seja acessível à comunidade e que contribua para o desenvolvimento da região.

É válido esclarecer que ao fazer a análise proposta, não é minha intenção fazer um confronto para avaliar qual programa é melhor do que o outro. Cada instituição, cada programa, tem sua especificidade, sua história no seu próprio contexto, sendo objetivo de ambos, contribuir no processo de qualificação docente. Dessa forma, a minha proposta procura identificar pontos de convergência e divergências, contribuições, fragilidades e possibilidades das duas instituições, para ser possível ampliar a reflexão e o debate em torno de uma problemática que afeta as IES no Brasil.

Inicialmente, é importante apresentar os interlocutores e os instrumentos utilizados para a coleta de dados nas duas pesquisas: Na UCO, a pesquisadora fez entrevistas espontâneas e semiestruturadas, com questões abertas, gravadas e posteriormente transcritas, com o Mentor do Programa, o Pró-reitor atual, a coordenadora e três mediadores (professores); aplicação de um questionário com perguntas abertas, enviado e respondido via *e-mail* por 21 professores que participaram do Programa, além da observação realizada em um dos encontros do Programa Reconstrução da Prática Docente – PRPD, tanto para professores que participam como outros que não participam do Programa. Na UCS, a pesquisadora utilizou como procedimento investigativo a entrevista semiestruturada aplicada ao gestor, à coordenadora atual, a 3 assessoras e a 4 professores participantes do Programa. Os dados da entrevista com roteiro previamente elaborado e questões semiabertas, foram agrupados em 4 tópicos: a) formação, titulação e experiência; b) conceito de formação docente; c) concepção de docência; d) fundamentos, objetivos e organização do Programa.

Elegi como categorias de análise para as duas instituições as seguintes: origem do programa; forma de implantação; forma de ingresso; conceitos,



fundamentos e princípios; tipos e modalidades de atividades formativas; contribuições, fragilidades e possibilidades.

Em relação à origem dos programas identifiquei um ponto de convergência entre as duas instituições. Tanto na UCO como na UCS, os programas tiveram como mentores os respectivos pró-reitores na época de sua criação. Entretanto, cada um foi concebido em seu contexto, com sua metodologia, sua especificidade, tendo como ponto comum o investimento na formação didático-pedagógica do professor.

O Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD) da UCO, implantado em 2007, foi fruto de uma avaliação da instituição de outros projetos e cursos de formação realizados antes, que não atingiram o resultado esperado, por não haver renovação da prática docente. O PRPD tem como objetivo possibilitar ao docente um processo formativo que parta da experiência do professor e que contribua para a consolidação do perfil do docente desejado pela UCO.

Na UCS, o Programa de Formação de Professor foi criado em fevereiro de 2010, vinculado à Pró-Reitoria Acadêmica, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa Universitária (NPU), programa institucional, de caráter permanente, que funcionou no período de 1992 a 2010. Vale destacar o papel inovador do NPU na UCS ao investir na formação do professor para que este assumisse o ensino como objeto de pesquisa, reflexão e sistematização. A criação do Programa de Formação de Professor teve como objetivo ajustar o Programa à realidade da crise financeira da instituição, para que o programa do NPU não corresse o risco de ser extinto, tendo como objetivo contribuir no processo de qualificação dos docentes da UCS.

Na categoria forma de ingresso, os 21 professores da UCO indicaram que participaram do Programa por livre iniciativa, sendo esta voluntária e opcional, embora haja menção ao fato de fazer os cursos ofertados ser condição para a progressão funcional. Assim, a instituição assume sua responsabilidade com a atualização pedagógica considerando a fragilidade na formação didático-pedagógica do professor, fazendo-o entender a importância da sua participação no Programa. Nesse sentido, a percepção dos professores é de que a instituição insiste na sua participação. Na UCS a forma de ingresso também é um ponto de convergência com a UCO pela liberdade de escolha do professor.

Na categoria conceitos, fundamentos e princípios foi possível identificar que na UCO, a concepção do PRPD encontra-se intimamente relacionada



ao Projeto Político-Institucional (PPI), aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), bem como ao uso de novas tecnologias. Seus documentos sinalizam que a concepção teórico-metodológica fundamenta-se no diálogo, destacando-se como sustentação teórica as ideias de Paulo Freire, em que o professor deve ser agente transformação social, além da influência de outros estudiosos da concepção de formação como Anastasiou; Vázquez; Imbernón; Veiga; Nóvoa; Apple e Sacristán. Valores morais, éticos, religiosos e humanísticos, o interesse na pesquisa, integrados ao ensino, são apontados como necessários à transformação da sociedade. No documento do PRPD consta que o professor está sempre em processo de formação, razão pela qual é imprescindível ser um profissional ativo, que se autoavalia e avalia criticamente da prática de quem aprende e ensina, para reconstruir seu fazer, assumindo o compromisso com o coletivo.

Na UCS, o Programa de Formação de Professor, criado em 2010, adotou os pressupostos teórico-metodológicos do NPU, dando continuidade a atividades nele desenvolvidas, assumindo o compromisso em contribuir com a qualificação dos docentes da instituição, por meio do planejamento, coordenação, articulação de ações em sintonia com os outros programas institucionais, destacando-se entre eles, o Programa de Avaliação. Nesse sentido, o Programa assume um caráter permanente, considera fundamental a formação contínua para a superação de práticas autodidatas nas quais os professores tomam como referência para a sua prática, aquelas utilizadas pelos seus professores quando foram alunos, promovendo a revisão continuada da realidade do seu fazer na sala de aula, com base nas teorias e na própria revisão das mesmas.

Tipos e modalidades de atividades formativas é outra categoria a ser apresentada. Na UCO, o PRPD é desenvolvido por meio de atividades virtuais e presenciais, organizadas em módulos. A opção pelo uso da educação a distância (EAD), é justificada pela necessidade de inserção e familiarização do professor no uso de novas tecnologias, pela otimização do seu tempo e de custos financeiros, além de favorecer a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento entre os docentes, pela participação nos fóruns. Assim, a UCO proporciona uma formação em serviço no seu próprio contexto. No ambiente virtual as atividades são destinadas a todos os professores, sendo desenvolvidas em comunidades de aprendizagem, constituídas em turmas heterogêneas de docentes de diferentes cursos. As atividades presenciais fazem parte do calendário acadêmico da UCO.



Foi possível constatar que o PRDP é mais desenvolvido na forma virtual do que na presencial. A previsão é a de ocorrer encontros presenciais às vezes no início, no meio e no final do semestre. Entretanto, é possível, dependendo da necessidade do grupo, que seja marcado algum outro encontro, sem a obrigatoriedade da participação de todos. O que a UCO deseja é sensibilizar o corpo docente sobre a importância da formação continuada, desenvolvendo, assim, uma cultura formativa.

Na UCS, o Programa de Formação de Professor trabalha com as modalidades presencial, semipresencial e a distância. Constam no Programa: Seminário de Formação Pedagógica para Atuação na Educação a Distância; Seminário de Tecnologias de Formação; Curso de Capacitação Pedagógica para Docentes de Aprendizagem do Núcleo Comum dos Cursos de Graduação; Seminário de Formação para Docência (formação de professores – TICs) e Minicursos de Processos Cognitivos: aplicação em sala de aula. Entre as ações do Programa é realizado o acompanhamento de professores iniciantes por meio de reuniões. O Programa apresenta sete atividades planejadas com os professores que contemplam diferentes estratégias como entrevistas e discussões sobre a prática do professor na sala de aula, a análise dos procedimentos e técnicas de ensino, avaliação e condução da aula.

A última categoria refere-se às contribuições, fragilidades e possibilidades.

Na UCO, o PRPD assume o compromisso em estimular o desenvolvimento profissional docente, o diálogo para a reflexão e reconstrução de sua prática. Nesse sentido, de forma implícita e explícita, o Programa valoriza o saber e a prática do professor, tornando-o protagonista da sua prática. Esta valorização consta nos fundamentos metodológicos, como também na formatação do Programa.

Entre as contribuições do PRPD identifica-se: a revisão dos planos de cursos e de ensino, este último de forma articulada com o PPC do curso do professor e com o PPI da instituição; a discussão sobre a avaliação; o avanço de ter uma pauta pedagógica adentrando no cotidiano da instituição; a participação da metade dos professores no programa; professores procurando pensar e discutir a sua prática com seus pares; professores que completaram todas as fases e desejam permanecer no programa; docentes mais ativos e colaborativos com os colegas, demonstrando interesse em questões pedagógicas. No que diz respeito às contribuições apontadas pelos professores mediadores e professores participantes do



PRPD, foram destacadas: desmistificação sobre a concepção de formação de professores e de aprendizagem colocando essa discussão na roda de debates; compartilhamento da angústia, de se sentir sozinho; identificar que toda área tem fragilidades; a conquista do convívio com os colegas; a docência ser tratada como uma política institucional; a conscientização de que a docência é complexa e o professor precisa estar constantemente em formação; a mudança na atuação do professor em sala de aula e na instituição; mais preocupação dos professores com seus alunos; mais compromisso do docente com a instituição; mais comunicação entre os professores; mudança de paradigmas e uma compreensão diferenciada; muita diferença no planejamento, na forma de ver a docência, na preocupação com o aluno, na avaliação; oportunidade de produzir conhecimento a partir do próprio professor; experiências de todos contribuindo na visualização, percepção e construção de outras realidades.

Na UCS são apontados como avanços conquistados: melhoria no desempenho na sala de aula com a elevação do índice de avaliações institucionais e do MEC; institucionalização de uma política comprometida com a tomada de consciência em relação à importância da formação didático-pedagógica para o exercício da função docente.

Os professores que participavam do programa destacaram como contribuições: a experiência adquirida com a discussão, reflexão e reestruturação da sua prática pedagógica; a reavaliação na forma de rever sua prática; a avaliação do que foi vivenciado; mais segurança, redução do medo, da timidez, a descoberta, a forma de enfrentar e buscar soluções para os desafios e a imprevisibilidade das situações didáticas que se deparam no cotidiano da sala de aula, de forma orientada; o fortalecimento da concepção de docência na educação superior; a alteração do foco da prática pedagógica como o eixo curricular do processo formativo contemplando a epistemologia da prática superando a epistemologia instrumental; a articulação do trabalho coletivo na instituição para a discussão, compartilhamento de concepções, divergências, convergências e revisão do trabalho; a compreensão da importância da metodologia da prática para a articulação das dimensões do processo didático: o ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

No que diz respeito às fragilidades, a UCO enfrentou muitos obstáculos não só na implantação, como ainda hoje para a continuidade do programa. Entre as fragilidades foram destacadas: falta de preparo dos moderadores, mediadores e do próprio corpo docente; professores desejando modelos,



receitas prontas de como ensinar; o próprio entendimento da coordenação sobre o programa; a sensibilização do professor da sua necessidade de formação pedagógica e contínua; dificuldade de compreensão dos professores em entender a prática como conteúdo do processo de formação; o despertar da curiosidade do professor para tomar a docência como objeto pesquisa; a forma de fazer com que o professor tenha envolvimento no programa sem se sentir obrigado; a evasão de professores que participam do programa, apresentando como motivo a falta de tempo; pouca familiaridade do professor para lidar com o ambiente virtual; a docência não ser sua profissão primeira, ser apenas um complemento e não, uma prioridade; dificuldades de ordem contextual e conjuntural, diante da necessidade de mudanças na educação e dos desafios para atender ao perfil do profissional que precisa ser formado; a formação ainda não ser prioridade da Instituição, pois o tempo para a participação virtual no programa não faz parte do projeto político- pedagógico, nem do planejamento anual, existindo apenas a previsão para os encontros presenciais, mas sem contar com o tempo dos professores para se dedicarem aos fóruns e tempo virtual; pouca clareza dos professores para considerar os fatores que interferem no processo educativo de sala de aula, como as características do aluno, as políticas de educação atuais permeadas por questões sociais, políticas, ideológicas e pedagógicas.

Na UCS, entre as fragilidades identificadas estão: a dificuldade dos professores superarem o modelo tradicional de transmissão do conhecimento, de se guiarem por um novo paradigma metodológico; resistências pessoais dos professores; o preparo dos professores orientadores; a superação de dificuldades financeiras para manter o programa e implantar uma política institucional de formação de professores com recursos materiais, físicos, humanos e financeiros para possibilitar as condições necessárias para manter o programa funcionando.

Em relação às possibilidades, no PRPD da UCO: os mediadores sugerem melhorias para o Programa, pois entendem que vivenciam uma formação em processo o que exige uma reavaliação permanente. Entre os indicativos apresentados estão: destinação de mais tempo institucional para a formação pedagógica dos professores; necessidade de mais encontros presenciais; elevação do número de professores moderadores; elevação do número de horas para planejamento e realização de atividades do Programa, pois só oferecer o espaço e um programa bem estruturado, mas sem tempo para a formação, não é suficiente; investimento da instituição na reflexão de dificuldades pessoais



enfrentadas pelo professor no sentido de buscar soluções para os problemas encontrados, no estímulo ao estudo para torná-lo um professor pesquisador; como na participação efetiva e de qualidade nos fóruns o tempo é primordial, o Programa precisa possibilitar uma preparação antecipada ao professor que não tem familiaridade com as novas tecnologias; abertura da discussão sobre o pedagógico no espaço da universidade e das constantes transformações; possibilidade de não só discutir, mas de utilizar estratégias práticas, da aceitação que como docente a formação precisa ser contínua; de a UCO assumir o compromisso de que as ações das políticas globais da universidade considerem as discussões que acontecem no Programa; trabalho com conceitos pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem e a interação com os alunos.

Na UCS, a constatação dos professores sobre a importância da formação continuada motivou-os a compreenderem o processo de formação de maneira mais abrangente. Nesse sentido, eles apontam para a necessidade de ampliar e estimular o Programa levando-o até os centros e *Campi*; possibilitar a flexibilização de horários para as atividades formativas e do mestrado; fazer o professor iniciante conhecer o modelo pedagógico e a forma de trabalho na instituição.

A análise dos programas não envolve comparações, como já mencionei antes, pois a realidade de cada um deles é singular, cada um tem sua história, seu contexto, sua especificidade. Nesses termos, o olhar sobre ambos apresenta possibilidades de compreender e tratar o mesmo objeto, considerando a experiência vivenciada por cada um. Tampouco estou me dispondo a delinear uma proposta tomando por base os dois programas. O meu objetivo é colocar na pauta de discussão, a relevância do investimento institucional no desenvolvimento profissional docente. Assim, destacarei na análise, pontos convergentes e divergentes dos dois programas que considero importantes para a discussão.

O ponto de origem para a concepção dos programas é, de certa forma, um ponto coincidente. Eles foram criados pela iniciativa de Pró-reitores preocupados com a qualidade do desempenho didático dos docentes, principalmente em função do resultado das avaliações institucionais e externas. Este é um dado, mas, o que se tem como pano de fundo para sua compreensão e interpretação nos remete ao que foi anunciado no início do texto, ou seja, o cenário no qual as políticas educacionais foram engendradas no Brasil. Como chegamos, então, a esses resultados?

O início da crise estrutural do capital fez com os países de primeiro mundo, capitaneados por organismos financeiros internacionais, tomassem



medidas para garantir a superação da crise. Tais medidas, apresentadas no decálogo do que se convencionou chamar Consenso de Washington e pela agenda neoliberal, impuseram um ajuste à economia mundial, especialmente para os países devedores do terceiro mundo, caso do Brasil, como forma de garantir o pagamento da dívida externa aos países credores.

Nesse sentido, tivemos diversas reformas no País, entre elas, a da educação, para ser possível promover o ajuste estrutural imposto. Dois pontos do decálogo afetaram, sobremaneira, as políticas educacionais brasileiras: a privatização e a política do Estado mínimo. Vale destacar que esta realidade provocou o aumento da oferta no ensino superior, algo que avaliado isoladamente seria um ponto positivo. Qual seria então o problema?

Ao assumir a tese do Estado mínimo, a responsabilidade de muitas questões sociais é transferida para a sociedade civil, para o privado. O mercado passou a explorar, nos marcos do capitalismo e do projeto neoliberal, o que se tornou o grande filão mercadológico, a Educação. No caso do ensino superior, houve uma explosão do número de instituições privadas de todo tipo e de qualidade questionável que passou a ofertar uma formação aligeirada, sem qualidade, com a contratação de professores que também apresentavam e ainda hoje apresentam, fragilidades na sua formação didático-pedagógica. Os efeitos, desdobramentos e implicações dessa situação são sentidos pelas instituições e revelados, em certa medida, nos resultados das avaliações externas que preocupam as IES, tanto privadas, como públicas e comunitárias, como aos professores avaliados. Assim, as IES passaram a investir em programas de desenvolvimento profissional docente, entendendo a importância da formação continuada para o fazer docente, ainda que por um viés muito criticado no meio acadêmico, no caso, responder às exigências de uma política neoliberal e à avaliação externa.

Outra influência dessa conjuntura está expressa na influência do processo de transformação que temos vivenciado em escala mundial, com a Revolução da Informática, Microeletrônica e da Robótica, determinante para a sobrevivência do mercado e a recomposição do lucro no capital e, por vezes, para a exploração da classe trabalhadora, embora, reconhecidamente valiosa para o avanço da ciência. Há uma preocupação por parte das duas instituições com os custos financeiros para o investimento inicial e a manutenção do programa. As duas utilizam o espaço virtual para a realização de grande parte do programa. A UCO faz questão de destacar a importância de familiarizar o professor com o uso do ambiente virtual para inseri-lo no contexto atual e otimizar o tempo e os custos financeiros.



Entretanto, como os próprios professores avaliam, a utilização da EAD para o desenvolvimento do programa é um problema, uma vez que o tempo utilizado não faz parte do cronograma e planejamento de trabalho do professor, sobrecarregando-o em tempo extra de trabalho, motivo que justifica as muitas evasões, constituindo-se essa sobrecarga, na intensificação e exploração do trabalho docente, pois como é realizada, a dita “formação em serviço” acontece fora do horário de serviço.

Outro ponto de convergência diz respeito à forma de ingresso no programa. Em ambos a participação é voluntária, embora haja o estímulo das duas instituições para a participação do corpo docente. Entretanto, na UCO, esta livre opção tem suas limitações, por se constituir em condição para a progressão funcional dos professores. De todo modo, existe na UCO e na UCS, por parte dos docentes, a compreensão e o reconhecimento da importância do estudo e participação no programa, que acabam por assumir suas fragilidades no aspecto didático-pedagógico e reconhecer a importância do compartilhamento entre seus pares de suas experiências exitosas e dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula e o compromisso com o coletivo.

Em relação às contribuições dos dois programas no processo de desenvolvimento profissional docente, há convergência dos pontos destacados entre eles. Não vejo como destacar divergências, apenas alguns pontos são ressaltados na sua especificidade, sem significar um ponto de discordância ao que foi apontado na outra instituição. Assim, identifico as contribuições em três níveis: macro, meso e micro.

- Nível macro: influência das políticas externas de avaliação para a criação de programas institucionais de desenvolvimento profissional docente, embora, resguardadas as devidas críticas já mencionadas, em relação às intenções de tais políticas. Elevação dos índices de avaliação externa e do MEC nas duas instituições de ensino.
- Nível meso: a institucionalização e investimento financeiro, de recursos materiais e humanos na criação e continuidade sistemática dos programas. A valorização no processo de formação contínua do professor. O desenvolvimento da compreensão de assumir um compromisso no coletivo.
- Nível micro: revisão nos planos de curso e de ensino. Mudança na atuação do professor em sala de aula e na instituição. Reconstrução da prática docente.



Em relação às fragilidades, cada programa apresentou suas especificidades, que também mais convergem, sem significar que haja divergências entre elas. Assim, entre as dificuldades enfrentadas nas duas instituições vale destacar as financeiras para a manutenção do programa por conta da crise, embora as duas tenham encontrado alternativas de superação. A resistência dos professores em alterar suas concepções epistemológicas e paradigmas sobre a compreensão do trabalho didático. A falta de tempo para investir nas atividades e estudos do programa, problema ainda não superado, e o preparo dos professores mediadores para atuar no programa.

Diante dessas fragilidades, os participantes das duas instituições também apresentam uma convergência em suas proposições: todos partem de um ponto sobre a importância do programa para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, há um apelo para que a instituição supere a lógica mercantilista de otimizar recursos para ter mais lucro e concedam aos professores o tempo necessário para o investimento na sua qualificação dentro da sua carga horária de trabalho. Em relação aos professores, a própria razão da existência do programa, a precária e, muitas vezes, inexistente formação didático-pedagógica, torna-se motivo para dificultar e provocar a resistência de professores na abordagem dessas questões, por considerarem que um diploma de mestre e doutor seja suficiente para se tornar um bom professor. Pesquisas realizadas em âmbito nacional apontam que apenas uma disciplina de Didática do Ensino Superior, com carga horária em torno de 60 horas, conforme indica a LDB n. 9394/96, não é suficiente para suprir este tipo de formação que acontece no processo de desenvolvimento profissional docente. Outro aspecto considerado são as dificuldades de ordem contextual e conjuntural que se refletem na sala de aula, como o desafio de enfrentar as próprias características do aluno e os desdobramentos das políticas educacionais que repercutem no perfil do professor e na sua prática. Também é importante sensibilizar o docente sobre o entendimento de que ele é o construtor e protagonista de seu conhecimento e é sua responsabilidade formar o estudante nessa concepção, superando a visão tecnicista e reprodutora de educação.

No que diz respeito às possibilidades e expectativas vislumbradas, identifiquei nas linhas e entrelinhas dos depoimentos, que o ponto fundamental é o reconhecimento do corpo docente das duas instituições sobre a importância do programa e da sua continuidade e ampliação nas IES. Há uma sensibilização e entendimento de que existem deficiências na formação



didático-pedagógica dos docentes e que este tipo de formação deve ser contínua, acontecer no coletivo com a aproximação dos pares compartilhando experiências vivenciadas, pois isso ajuda na reflexão, na autocrítica e crítica da reelaboração do processo didático, do fazer docente e das relações com o conhecimento, com o processo de ensino e de avaliação, como também no convívio entre os que formam os diferentes segmentos da instituição. Existe a expectativa de que se consiga superar a teoria discutida colocando-as na prática, tanto por parte dos docentes, como da parte da instituição.

Para fechar as reflexões...

De maneira geral, os professores que participam dos programas são favoráveis à sua existência e ampliação e reconhecem a contribuição que eles proporcionam ao seu processo de formação. Assim, tomando por base a releitura das duas pesquisas em tela, passo às minhas reflexões finais destacando os seguintes pontos:

1. O investimento no desenvolvimento profissional docente e em programas dessa natureza, no que pese o viés da origem política de sua constituição, vem desempenhando um papel importante no processo de formação didático-pedagógico do docente. Entretanto, só garantir sua continuidade não é suficiente. Ele precisa ser institucionalizado e proporcionar recursos físicos, materiais e humanos que atendem às necessidades do programa, com a valorização do professor.
2. A política institucional que fundamenta o programa deve assumir o compromisso com a superação da ótica mercadológica e o racionalismo técnico, investindo na qualificação docente e concedendo-lhe as condições necessárias para sua formação contínua, e não, explorando o tempo que não faz parte da sua carga horária de trabalho.
3. O uso das novas tecnologias é benéfico para o desenvolvimento da ciência, mas, o uso da EAD no processo de formação do professor tem que ser um aliado, e não, uma via para a exploração do seu trabalho.
4. Não só um programa de desenvolvimento profissional docente, mas a universidade precisa também contemplar uma política institucional que eleja um conjunto de ações focado na formação contínua do professor, carente de formação didático-pedagógica.
5. A prática, o saber do docente tem sua importância como ponto de partida para a reflexão crítica sobre o seu fazer, mas é necessário que esta reflexão crítica tome como base de análise a revisão sistemática das teorias que embasam esta prática.



6. A importância do estímulo sobre a pesquisa para que o professor seja o construtor e o protagonista de seu conhecimento, assumindo também essa concepção na formação do estudante.

Por fim, entre tantas possibilidades ainda existentes, que aqui não foram citadas por falta de espaço, vale destacar a importância de o professor do ensino superior entender o seu papel não só como um especialista na sua área de formação, mas como um professor que precisa de uma formação didático-pedagógica inicial e continuada. Nesse sentido, ele tem uma responsabilidade com a formação do estudante e com o papel que este irá desempenhar para que ele seja capaz de utilizar o conhecimento frente aos desafios políticos, sociais e culturais de uma sociedade em constante e rápida transformação, sem se submeter à ótica do capital, mas para ser um sujeito que escreve a sua história, a história do seu país.

## Referências

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Estudio sectorial del Banco Mundial. Washington D. C., 1995.

BRASIL. MARE. Organizações Sociais. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**. Caderno 2. Brasília, MARE, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

CAUFIELD, Catherine. **Masters of illusion: the World Bank and the poverty of nations**. New York: Henry Holt, 1996.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto) formação: caminhos percorridos por docente na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo (Org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p. 71-100.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Cidadania e formação técnico profissional** – Desafios neste fim de século. Rio de Janeiro, abril de 1998. (mimeo)

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1994.



IANNI, Otávio. **Neoliberalismo e neosocialismo**. Campinas: IFCH/ UNICAMP, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga de. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Tonomundo.org.br. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/leituraereleitura/releitura>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (Coord). **Universidade e Desenvolvimento Profissional Docente: propostas em debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.



# Formação continuada de professores da educação básica por meio da pesquisa-ação colaborativa: a materialidade da relação universidade-escola

Sandra Valéria Limonta Rosa

## Problematizando a formação continuada dos professores da Educação Básica a partir da relação entre trabalho e formação

Refletindo sobre artigo de Gatti (2008), em que a autora analisa as políticas públicas brasileiras para a formação continuada de professores desde a década de 1990, chega-se a uma síntese da concepção de formação continuada de professores que historicamente foi se constituindo em nosso país, ainda que em suas análises a autora tenha encontrado “[...] uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (p. 57).

A síntese a que se chega é que a formação continuada se consolidou como *educação compensatória a distância* e não como possibilidade de ampliação, atualização ou aprofundamento de conhecimentos e práticas, ainda que o quantitativo de cursos de especialização lato sensu, tanto em instituições de ensino superior públicas como privadas, seja imenso e, por isso mesmo, difícil de ser acompanhado quantitativa e qualitativamente, também segundo a autora.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais – que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (p. 58).



O primeiro objetivo deste texto é, portanto, problematizar esta “forma histórica” da formação continuada de professores a partir da dialética formação-trabalho, entendendo que formação e trabalho formam uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social. No entanto, sob o rótulo de formação continuada às escolas e aos professores têm sido oferecidos inúmeros programas e projetos que vulgarizam o conhecimento pedagógico e “praticizam” o trabalho a ser realizado em sala de aula, tornando frágeis o que deveriam se constituir como as forças intelectuais dos professores para pensar e realizar o trabalho docente.

O que se apresenta como conhecimento na aparência, na essência são técnicas que muitas vezes são transmitidas aos professores numa forma metodológica muito próxima do treinamento e tais técnicas não são suficientes para resolver históricas questões que necessitam de muito estudo, conhecimento, investimento e tempo para planejar e a realizar um bom ensino.

A formação, seja inicial ou continuada, possui sua gênese no trabalho, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. A formação é direito que compõe junto com melhores condições de trabalho nas escolas, carreira, jornada de trabalho numa só escola e remuneração compatível com as demais profissões de nível superior, os elementos mínimos e indispensáveis para o ensino de qualidade que tanto tem sido cobrado apenas dos professores em suas salas de aula.

A formação (inicial e continuada) frágil e as difíceis condições de trabalho têm conduzido a um fenômeno que estamos aqui denominando de “tecnificação” do ensino. O que temos vivenciado em nosso trabalho como formadoras de professores e em nossos estudos e pesquisas ultrapassa o neotecnicismo denunciado há vários anos por Freitas (1992 e 1995) e recentemente analisado por Saviani (2007). As teorias pedagógicas e psicológicas e a didática são reestruturadas, nos programas e projetos que acima criticamos, sob a forma de técnicas puras, e esta “tecnificação” não alcança nem os níveis mais elementares de uma formação baseada na reflexão sobre a prática, conforme a “epistemologia da prática”, concepção de formação e de trabalho por meio da pesquisa e da reflexão sobre o fazer do



professor que esteve muito em evidência na década passada nas políticas de formação e de ensino em nosso país. (SILVA; ROSA, 2013, p. 174).

O trabalho docente, por sua condição histórica, está inserido numa lógica de produção (tanto na formação quanto no exercício do trabalho) que o subordina aos critérios do mercado capitalista. Tal subordinação tem se agravado na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola e as complexas relações entre formação e trabalho são ocultadas numa simples equação: o professor precisa apenas adquirir capacidade de transmissão de certas informações via determinadas técnicas.

Constituiu-se uma “ideologia da prática” que questiona dura e constantemente a formação demasiado teórica dos cursos de formação inicial, que deverá ser “corrigida” pela formação continuada, uma vez que os professores não têm sido preparados devidamente para o enfrentamento da realidade escolar. Não se propõe revolucionar a escola que temos para que esta se adeque à uma formação de professores, seja inicial ou continuada, científica e exigente, mas o contrário, deve-se precarizar a formação para adequá-la a uma escola precarizada.

Oriundos das mesmas concepções que precarizam as condições de trabalho estão os mecanismo de precarização da formação: a teoria é ideologicamente colocada em segundo plano nos processos formativos; prioriza-se um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de competências e habilidades práticas; priorizam-se pesquisas vinculadas aos problemas imediatos da sala de aula; são oferecidos cursos de formação continuada em serviço a partir de métodos e materiais estritamente técnicos, totalmente desvinculados de conhecimentos teóricos mais aprofundados.

## Aprender para ensinar: a pesquisa-ação colaborativa como concepção e como projeto de formação continuada dos professores da Educação Básica

O projeto “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conhecimentos escolares” busca integrar numa mesma proposta formativa atividades de formação continuada para os professores e uma investigação sobre a formação de conceitos com base na teoria do ensino desenvolvimental (DAVÍDOV, 1978, 1987, 1988, 1998, 1999, 2008, 2010) e na didática desenvolvimental (FREITAS, 2012; FREITAS;



LIMONTA, 2012; LIBÂNEO, 2004, 2011; LIBÂNEO; FREITAS, 2013; LONGAREZI; PUENTES, 2013; ROJAS; SOLOVIEVA, 2013; PUENTES; LONGAREZZI, 2013; SFORNI, 2004; SFORNI; GALUCH, 2006; VIEIRA; SFORNI, 2010), objetivando construir subsídios teórico-didáticos que ajudem os professores a planejar e a desenvolver um ensino dos conhecimentos escolares nos anos que promova a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

O projeto está sendo realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar, sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), grupo que é composto por alunos de graduação e pós-graduação e professores da Universidade Federal de Goiás, em parceria com as secretarias municipais de educação de Aparecida de Goiânia e Goiânia. A equipe executora da pesquisa é constituída de quarenta e nove professores das duas redes e dezoito membros do grupo de pesquisa.

Lançamo-nos ao desafio de realizar uma pesquisa-ação colaborativa, buscando encaminhar o trabalho investigativo na perspectiva desenvolvida por Pimenta (2005) e Pimenta e Franco (2008), fundamentando-nos também nos princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação delineados por Thiollent (1997, 2008) e da pesquisa-ação crítica proposta por Carr e Kemmis (1988). A opção por esta metodologia parte, em princípio, da possibilidade/necessidade levantada por Pimenta (2005) e por Marin, Giovanni e Guarnieri (2009) de que façamos mais pesquisas com os professores nas escolas e não sobre os professores.

Ensinar os conhecimentos escolares é uma atividade complexa que exige da professora ou do professor não apenas os conhecimentos de sua área específica de ensino, mas também conhecimentos pedagógico-didáticos que ajudem o professor a ensinar de modo que os alunos consigam formar conceitos e desenvolver seu próprio pensamento. Nesse sentido, é importante que o professor possua uma visão de conjunto dos processos de ensino e aprendizagem e entendemos que a didática constitua-se na dimensão nuclear e organizadora das atividades de ensino, tal como a descreve Libâneo (2011, p. 134):

Em outras palavras, a didática opera a interligação entre teoria e prática. Ela engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia, etc.), junto com requisitos de operacionalização. Isto justifica um campo de



estudo com identidade própria e diretrizes normativas de ação docente, que nenhuma outra disciplina do currículo de formação de professores cobre ou substitui. Essa é a razão pela qual é tomada como “disciplina integradora”.

A didática aqui é entendida como uma epistemologia do ensino, um corpo de conhecimentos oriundos de diferentes campos que, tomados em seu conjunto, permitem compreender as relações entre conteúdo, metodologia e aprendizagem. Para Catani (2005) se trata de uma disciplina que permite uma visão radical e ao mesmo tempo de conjunto da docência – radical porque estuda em suas particularidades os elementos que compõem o trabalho docente (conteúdos, objetivos, metodologia, aprendizagem e avaliação) e de conjunto porque permite agregar estes elementos numa única composição, dando ao professor a visão de conjunto do ensino a que nos referimos anteriormente.

Nessa concepção de didática, ensino e aprendizagem formam uma unidade dialética e consideramos que é preciso construir formas de ajudar o professor a compreender melhor as relações entre o ensinar e o aprender, o planejar e o realizar em sala de aula. A relação ensino aprendizagem para nós está centrada no conhecimento, na formação de conceitos provenientes das áreas (ou disciplinas) que constituem o currículo escolar. Ensinar é proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam a aprendizagem da cultura: a capacidade de estabelecer relações, de fazer sínteses, de pensar teoricamente e refletir criticamente sobre a realidade – o que Vigotski (2010) denomina de funções psicológicas superiores – de forma que as crianças dos anos iniciais iniciem a trajetória escolar de forma consistente, para que possam aprender e prosseguir aprendendo ao longo de toda a Educação Básica.

Com efeito, as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar. Cabe-



He investigar como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática. (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

Partindo de tais pressupostos, interessa-nos nesta proposta investigar o aspecto mais nuclear do processo de ensino e aprendizagem: como se dá a formação de conceitos pelos alunos. Queremos planejar e realizar com os professores das escolas intervenções didáticas que nos permitam identificar e analisar como se dá a elaboração conceitual a partir da perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental de Davidov. No entanto, como já salientamos, não há dissociação entre o ensino e a aprendizagem, daí a necessidade de articularmos a investigação sobre o ensino desenvolvimental e a didática desenvolvimental a um processo de formação das professoras e professores das escolas que constituirão nosso campo de pesquisa.

Observa-se que os programas de formação continuada e as orientações para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas afastam-se cada vez mais do conhecimento teórico na busca de alternativas na/para a prática. De acordo com Moraes (2003), nos cursos de licenciatura – e podemos afirmar que o mesmo ocorre na formação continuada – o que se assiste é o “recuo da teoria”. Para a autora, a falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. Queremos, nesse sentido, não só investigar como se dá a formação de conceitos pelos alunos com base nesta teoria, mas também levá-la até os professores.

Para enfrentarmos este problema, nos propomos a desenvolver um trabalho integrado de formação e investigação a partir dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental e da didática desenvolvimental, buscando planejar e realizar com os professores e professoras intervenções didáticas que nos ajudem a responder às seguintes questões: Como se dá o processo de formação de conceitos e que tipo de organização dos processos de ensino e aprendizagem pode levar os alunos a desenvolverem o pensamento teórico?

O objetivo geral da pesquisa é articular atividades de formação continuada sobre a teoria do ensino desenvolvimental e a didática



desenvolvimental à investigação sobre a formação de conceitos no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos nos propomos a compreender os fundamentos epistemológicos da teoria do ensino desenvolvimental articulando-os à didática desenvolvimental; sistematizar conhecimentos, produzir material bibliográfico e realizar atividades de pesquisa e extensão visando divulgar a teoria do ensino desenvolvimental e a didática desenvolvimental junto aos professores.

A pesquisa-ação colaborativa se desenvolverá em três fases, que se complementam e se inter-relacionam e que serão realizadas por meio de diferentes procedimentos de pesquisa: 1) pesquisa bibliográfica, planejamento e preparação dos participantes para a realização das atividades de pesquisa; 2) planejamento e realização junto com os professores, a partir dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental e da didática desenvolvimental, de intervenções didáticas que serão videogravadas, com o objetivo de investigar o processo de formação de conceitos; 3) sistematização e análise das intervenções didáticas, produção de material bibliográfico (relatórios, artigos e livro) sobre a pesquisa realizada.

A intervenção didática é um procedimento de pesquisa que se fundamenta na metodologia do experimento didático, tal como a descreve Daydov (1988), um procedimento investigativo que permite observar a como se dão as relações entre os processos mentais internos (o desenvolvimento psíquico, a formação dos conceitos) e os procedimentos de ensino a partir da intervenção dos pesquisadores, criando “situações didáticas” que permitirão a identificação e análise do processo de formação de conceitos pelos alunos. A intervenção didática é aqui proposta como uma tentativa de investigação contextualizada na escola e com os professores, de forma evitar que investigações desta natureza venham a se tornar situações artificiais (BARTH, 1987; BROUSSEAU, 2008; ANDRADE, 2010).

Segundo Franco (2005, p. 496), “A pesquisa-ação pode ser considerada uma abordagem de pesquisa com característica social, associada a uma estratégia de intervenção que evolui num contexto dinâmico.” Parte do pressuposto fundamental que pesquisa e ação podem se encontrar reunidas num movimento que vai do pensamento à ação, cujo objetivo maior é compreender as práticas realizadas pelos sujeitos num determinado contexto, e a partir desta compreensão produzir conhecimentos e resolver os problemas do contexto.

Na pesquisa-ação crítica delineada por Carr e Kemmis (1988), estão presentes as características apontadas acima, mas o alcance da pesquisa



pode ir além da resolução dos problemas apresentados pelo contexto – o trabalho de análise elaborada das ações em contexto, realizadas pelos participantes da pesquisa, permite não só compreender a realidade e apontar soluções para determinados problemas, mas transformá-la como um todo a partir da cientificação do fazer dos sujeitos ali envolvidos. Consiste, portanto, num processo que também empreende a elaboração cognitiva da experiência, sustentada pela reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e à superação das condições do contexto. “A pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender e descrever o mundo da prática, mas transformá-lo” (FRANCO, 2005, p. 486).

A pesquisa-ação colaborativa proposta por Pimenta (2005) e Pimenta e Franco (2008) realiza a síntese entre a pesquisa-ação e a pesquisa-ação crítica ao transformar os participantes da pesquisa em realizadores não só do processo de transformação da realidade, mas do próprio processo da pesquisa. Para Pimenta (2005) encontra-se aí um caminho possível para que a pesquisa efetivamente se configure como princípio cognitivo e formativo da docência. Princípio cognitivo porque é processo de compreensão da realidade e princípio formativo porque incentiva à construção coletiva de saberes e a busca de alternativas para a ação, que por sua vez são alimentadas pelo conhecimento teórico e comprometidas com a função social da escola de democratização da cultura e da ciência.

## Considerações finais

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que



inventou esta aberração: a miséria na fatura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuidado do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar. (FREIRE, 1996, p. 102-103).

A pesquisa-ação colaborativa sobre as possibilidades da teoria do ensino desenvolvimental para o ensino escolar, que temos realizado com os professores, tem sido um desafio, mas também tem nos revelado muitas possibilidades. Estamos lutando, há vários anos, contra discursos que esvaziam de teoria e vulgarizam as pesquisas sobre o ensino escolar e os conhecimentos específicos do campo da Didática. Pesquisar a atividade de ensino com os professores e ajudá-los a ensinar é condição para que formadores e futuros professores desenvolvam plenamente o conhecimento sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, para que possamos juntos transformar a realidade escolar.

## Referências

ANDRADE, Joana de Jesus. Sobre indícios e indicadores da produção de conhecimentos: relações de ensino e elaboração conceitual. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org.). **Questões de desenvolvimento humano e práticas e sentidos**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

BARTH, Britt-Mari. **A aprendizagem da abstração**. Métodos para um maior sucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas**. Conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.



CATANI, Denice B. A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DAVÍDOV, Vasíli V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y educación, 1978.

\_\_\_\_\_. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987, p. 143-155.

\_\_\_\_\_. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

\_\_\_\_\_. La renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. **Revista de Pedagogía**. Santiago, n. 403, p. 197-199, jun. 1998.

\_\_\_\_\_. **Problems of developmental teaching**. A theoretical and experimental psychological study. New York: Nova Science, 2008.

DAVÍDOV, Vasíli. V.; SLOBÓDCHIKOV, Vladimir I. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. En: **La educación y la enseñanza: una mirada al futuro**. Moscú: Progreso 1991, p. 118-144.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 102-103.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**. Vol. 38, n. 2, p. 403-418, dez. 2011.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira; LIMONTA, Sandra Valéria. A educação científica da criança: contribuições da teoria do ensino desenvolvimental. **Linhas Críticas**. Brasília-DF, v.18, n. 35, p. 69-86, maio/ago. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.



LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davídov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27 p. 5-24, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2004.

\_\_\_\_\_. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED Publicações: PUC GO, 2011.

LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). **Ensino desenvolvimental**. Vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira & Marin; São Paulo: FAPESP, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. **Pesquisa em educação**, São Paulo, v. 1-2, 2008.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013.

ROSA Limonta, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO; Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Limonta, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED: América, 2013, p. 173-188.



SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental**. Educação em Revista, n. 28, p. 217-229, 2006.

VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Avaliação da aprendizagem conceitual. **Educação em Revista**. Número Especial, p. 45-57, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aleksei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.



## Sobre os autores

### Filomena Maria de Arruda Monteiro

Doutora em Educação (2003) e pós doutorado (2012) pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-IE/UFMT (2006), Membro da Comissão de Avaliação trienal 2010 da área de Educação. Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (2015-2016). Coordenadora de Ensino de Graduação em Pedagogia (2015-2016). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFMT) Representante da região Centro-Oeste na Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPForDoc)-CNPq. Endereço profissional: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação/Departamento de ensino. Av. Fernando Correa s/n, Coxipó, 78060-900 - Cuiaba, MT – Brasil. Telefone: (065) 36158451

### Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2008). É professora adjunto - DE da Universidade de Brasília - UnB no Departamento de Administração e Planejamento - PAD da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Formação de Professores. Coordena o GEPFAPe - Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Pós-doutorado na Universidade de Campinas/Faculdade de Educação sob a supervisão do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. Endereço profissional: Universidade de Brasília, FE. Av. L 03, Asa Norte, 70910900 - Brasília, DF – Brasil. Telefone: (61) 33072130, Ramal: 210.

### Ana Maria Simões Coelho.

Professora assistente do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997). Tem experiência na área de formação de professores de Geografia. Atua principalmente com



os seguintes temas: ensino de geografia, geografia e educação de jovens e adultos, educação do campo. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço profissional: Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências. Av. Antônio Carlos, 6627, Campus Pampulha, 31270-901 - Belo Horizonte, MG – Brasil. Telefone: (31) 34995421.

## Júlio Emílio Diniz-Pereira

Doutor (Ph.D.) em Educação (mais especificamente, em Sociologia do Currículo e da Formação de Professores) pela Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos (2004). É Professor em Dedicção Exclusiva (DE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 1997. Nesse período, além de inúmeras representações acadêmicas, coordenou o Núcleo de Assessoramento à Pesquisa da Faculdade de Educação (NAPq/FaE/UFMG; 2013-2015; 2015-2017) e também assumiu a Coordenação Pedagógica do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/FaE/UFMG; 2014-2017). Professor Visitante nas seguintes universidades nos Estados Unidos: North Carolina State University (como Short Term Scholar em 2016), University of Wisconsin-Madison (como Short Term Scholar em 2005, 2006, 2008, 2012, 2013, 2014 e 2015) onde lecionou o curso Paulo Freire and Education for Social Justice, e na University of Washington-Seattle (como Visiting Associate Professor), onde desenvolveu sua pesquisa de pós-doutoramento (2011-2012) e também ministrou o referido curso (2011). Endereço profissional: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Avenida Antônio Carlos, 6.627. Pampulha 31270-010 - Belo Horizonte, MG – Brasil. Telefone: (31) 34096204 URL da Homepage: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/>

## Marielda Ferreira Pryjma

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2009). Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Líder Coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Membro do Comitê Editorial da Revista *Transmutare*. Membro do Comitê Científico da Revista *UDZIWI* (Universidade Pedagógica de Moçambique), da Revista *Iberoamericana de Educación Superior*, *Comunicações (UNIMEP)*, da Revista *Brasileira de Educação*.



Participa da Rede Interinstitucional de Pesquisadores e Formação de Professores RIPEFOR Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: didática e prática docente, desenvolvimento profissional de professores, ensino superior, currículo e pesquisa na prática pedagógica. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba. Endereço profissional: Av. Sete de Setembro, 3165 Centro 80230-901 - Curitiba, PR – Brasil Telefone: (41) 33104727. URL da Homepage: <www.utfpr.edu.br>

## Hellen Cristina de Souza

Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora formadora na área de Educação Escolar Indígena no CEFAPRO. Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade NEED do campus da Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT em Tangará da Serra MT. Tem experiência na área de Educação e Básica e Superior atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, povos indígenas, direitos humanos, cultura e diversidade.

## Eliane Boroponepá Monzilar

Mestre em Desenvolvimento Sustentável Juntos a Povos de Terras Indígenas pela Universidade de Brasília-UnB. Doutoranda em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2015). Professora - Secretária de Estado de Educação e Cultura -Seduc/ MT, professora da Escola de Educação Indígena Jula Pará, coordenadora do Programa Mais Educação. Tem experiência na área de Educação. Endereço profissional: Escola de Educação Indígena Jula Pará. Aldeia Umutina, Aldeia Umutina, 78390000 - Barra do Bugres, MT – Brasil. Telefone: (65) 3361088.

## Oswaldo Corezomá Monzilar

Graduado em Educação Indígena pela Universidade Do Estado De Mato Grosso (2006), especialização em Educação Escolar Indígena pela Universidade Do Estado De Mato Grosso (2011) e especialização em Curso de Aperfeiçoamento - Formação Pré-Acadêmica pela Universidade Do Estado De Mato Grosso (2012). Professor da Secretaria de Estado de Educação. Tem experiência na área de Biologia Geral.



## Márcia Helena de Moraes Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, discutindo Políticas Públicas em Educação, mais especificamente o Plano de Ações Articuladas - PAR. Bolsista CAPES no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior com estágio na Universidade do Porto/Portugal. Licenciada em Matemática e Especialista em Matemática Computacional pela UFMT. Professora da Educação Profissional e Tecnológica atuando na Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso. Endereço profissional: Governo do Estado do Mato Grosso, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Rua 03, S/N - 1o. Piso, Centro Político Administrativo – CPA 78000000 - Cuiabá, MT – Brasil. Telefone: (065) 36135003. URL da Homepage: <<http://www.secitec.mt.gov.br>>.

## Anna Maria Pessoa de Carvalho

Doutora em Educação, na área de ensino de ciências na FEUSP. É pesquisadora senior do CNPq, professora da Pós-Graduação em Educação da FEUSP e da Pós-Graduação Interunidades de Ensino de Ciências ambos da USP e coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física/LAPEF da FEUSP. Foi presidente do Conselho Curador e Diretora Executiva da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação - FAFE. É representante brasileira no Conselho Interamericano de Ensino de Física. Pertence à Academia Paulista de Educação. Endereço profissional: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Avenida da Universidade, 308, Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física, Butantã, 05508-900 - São Paulo, SP – Brasil. Telefone: (11) 30913139. URL da Homepage: <<http://www.lapef.fe.usp.br>>.

## Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana

Doutora em Educação (2001), pela UFC, pós-doutorado em Educação (2007), na área de Desenvolvimento Profissional Docente, PPGE/UnB. Professora Adjunto IV aposentada, 40h DE, de 2009 até julho de 2017, UnB. Professora Adjunto aposentada pela UECE. Experiência nas áreas de Didática, Docência na Educação Superior, Avaliação Escolar, Pesquisa Educacional, Trabalho e Educação. Fundadora, líder de 2012 a 2017, e a partir de 2017 vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Marxismo e Formação do Educador MarxEduca (PPGE-UnB). Endereço profissional: Universidade de Brasília, Campus Universitário Darcy Ribeiro. Universidade de Brasília (UnB), Asa Norte, 70910900 - Brasília, DF – Brasil. Telefone: (61) 33072017.



## Sandra Valéria Limonta Rosa

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Professora associada da Universidade Federal de Goiás na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia (área de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo). Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho Docente e Educação Escolar





ISBN: 978-85-327-0923-3



ISBN: 978-85-67770-27-7

Editora Sustentável  
[www.editorasustentavel.com.br](http://www.editorasustentavel.com.br)

